



Babeş-Bolyai Tudományegyetem
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet
Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat

Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban

**A VI. tudományos ülésszak előadásai
2015**



**KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER
AZ OKTATÁSBAN**

A VI. TUDOMÁNYOS ÜLÉSSZAK ELŐADÁSAI

BABEŞ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIA ÉS ALKALMAZOTT DIDAKTIKA INTÉZET
SZÉKELYUDVARHELYI KIHELYEZETT TAGOZAT

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN

A VI. TUDOMÁNYOS ÜLÉSSZAK ELŐADÁSAI

SZERKESZTŐK:
BARABÁSI TÜNDE – PÉTER LILLA

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ / KOLOZSVÁRI EGYETEMI KIADÓ

2015

**A kötet megjelenését a Sylvester Dénes Egyesület
és a Verestóy Alapítvány támogatta**



**(Online) = ISSN 2457 - 1512
ISSN-L 2247 - 5907**

© 2015 Editorii volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin
orice mijloace, fără acordul editorilor, este interzisă
și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./Fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@edituraubbcluj.ro
<http://www.edituraubbcluj.ro/>

TARTALOM

BALÁZS ENIKŐ, BARABÁSI TÜNDE

Az óvodai integrált tartalmi megjelenítés lehetőségei és gyakorlati jellemzői	7
--	---

DÓSA ZOLTÁN

Forradalmárok edzenek? A tanórai csalás mint az adaptáció iskolapéldája	21
--	----

EGRI EDITH

XI. Osztályos diákok logikai gondolkodásának vizsgálata.....	29
--	----

HERMANN GUSZTÁV MIHÁLY

Pedagógusportré a felvilágosodás korából. Abrudbányai Szabó Sámuél	41
---	----

KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA

Az interaktív konstruktivizmus gyökerei a pragmatista nevelésfilozófiában	49
--	----

KARLOVITZ JÁNOS TIBOR

Előzetes tudásbeszámítás néhány európai országban	57
---	----

KARÁCSONY-MOLNÁR ERIKA

Virágvasárnaptól Fehérvásárnáig. A húsvéti ünnepkör szokásai	67
--	----

KOVÁCS ILDIKÓ KATALIN

A keményen helytálló attitűd és iskolai eredményesség közötti kapcsolat XI. osztályos diákok körében	79
---	----

NAGY RÉKA, PÉTER LILLA

„Engedd, hogy elképzeljem!”. A népmesék mesemondás és rajzfilmnézés általi feldolgozása 6-7 éves óvodások körében	89
--	----

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN

OROSZ-PÁL JÓZSEF

- A Biblia és a zene 103

PORTIK ERZSÉBET EDIT

- Szöveges gyermekkor-narratívák alapján rekonstruálható gyermekkép
a *Cimbora* című gyermekfolyóiratban (1922-1929) 119

STARK GABRIELLA MÁRIA

- Kisebbségi pedagógushallgatók tanulási útvonalai 131

SZILVESZTER LÁSZLÓ SZILÁRD

- Az oktatási tevékenységekhez fűződő
pozitív attitűd jellemzői kisiskoláskorban 139

TORGYIK JUDIT

- Kompetenciafejlesztés a globalizáció korában 149

AZ ÓVODAI INTEGRÁLT TARTALMI MEGJELENÍTÉS LEHETŐSÉGEI ÉS GYAKORLATI JELLEMZŐI

BALÁZS ENIKŐ

Kipi-Kopi Napköziotthon, Székelyudvarhely

BARABÁSI TÜNDE

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A 2008-ban megjelent hazai Óvodai tanterv sok változást, újdonságot tartogatott a pedagógusok számára. Az új tantervben a hangsúly az interaktív módszerekre tevődik, a játékra mint a gyermek fő tevékenységi formájára. Ehhez a szemléletmódhoz szervesen illeszkedő módon a curriculum a tevékenysékgközpontú, projekt-típusú óvodai tevékenységek megvalósítását szorgalmazza, hogy biztosítsa a gyermekek számára a képességeik kibontakozásához szükséges tevékenységek gyakorlásának lehetőségét. Egyértelműen kitetszik az óvodai nevelés megvalósulását szabályozó oktatáspolitikai dokumentumból a gyermek globális fejlesztésének a szemlélete, az integrált nevelés elveinek szorgalmazása. A kérdés, amely gyakorta vetődik fel óvodapedagógus kollégák körében ennek a megvalósíthatóságával kapcsolatos. Jelen tanulmányunkban az integrálás problematikájára, illetve ennek gyakorlati megjeleníthetőségére fókuszálunk.

Elméleti háttér

Szakirodalmi támpontokat szem előtt tartva Stark (2011) a tartalmak tantervi kiválasztásában és értelmezésében az alábbi három szemlélet érvényesülésére utal: interdiszciplináris szemlélet, integrálás és moduláris elrendezés.

Az integrálás alapja minden valamely alapelv, gondolat, amely új szempontból közelíti meg és rendszerezi az ismereteket. Ezáltal a tartalom alárendelődik a céloknak, az egységes látásmód kialakításának. A különböző területekről összehangolt ismeretek célja, hogy segítse a gyermeket a valóságról alkotott egységes látásmód kialakításában. A tartalmak integrálásának különböző szintjeit különböztetjük meg:

Az *intradisciplinary* az integrálás első lépcsőfoka, melynek alapját az képezi, hogy egyazon terület két vagy több összefüggő tartalmi elemét összevonjuk, átszervezzük valamely probléma megoldásának, valamely téma tanulmányozásának, vagy valamely

kézség fejlesztésének érdekében. Intradisziplinaritás során nem lépjük át a tantárgyi határokat, a fejlesztés egyetlen megismerési terület tartalmait fogja össze. Ez a tartalomintegrálási mód képezi a hagyományos tanterv rendező elvét.

Multi- vagy pluridisziplináris megközelítésmód esetében az adott tantárgy tartalmait a területeknek megfelelő megközelítésmódban tanítjuk, de folyamatosan hivatkozunk, utalunk más tantárgyak tárgyalás- és érvelésmódjára. Ebben az esetben a pedagógus még a tantárgyak különállóságára összpontosít, de már keresi a tudományterületek kapcsolódási pontjait. Ilyen jellegű megközelítésben szervezik meg a napi tevékenységeket az elemiben, illetve az óvodában is ez a tartalomszerzési mód volt jellemző az új tanterv bevezetéséig.

Az *interdisziplinaritás* két vagy több tantárgyterület összevonását/keresztezését feltételezi úgy, hogy a tantárgyak közötti szoros összefüggésekre épít. A tartalmak interdisziplináris elrendezésekor kiválasztjuk a természeti, társadalmi környezet egy területét, és csoportosítjuk mindeneket, amelyeket a különböző tudományok kínálnak a kiválasztott terüettel, jelenséggel kapcsolatban. Ez a szemléletmód a különböző területek együttműködését feltételezi egy probléma szemszögéből, amelynek értékei csak akkor bonthatók ki, ha eltöröljük a tantárgyterületek közötti határokat.

A *transzdisziplináris* megközelítésmód a megismerés holisztikus, globális, teljes megközelítésmódját jelenti, amely a gyermek szükségleteit, érdeklődését, sajátosságait, sajátos tanulási folyamatait, a tanulási tapasztalat elé helyezi. A tartalmak ilyen elrendezésére fókusztól tanítás során a gyermekek olyan tevékenységekbe vannak bevonva, amelyek a kezdeményezőkézséget, kreativitást, képzeletet, felfedezést, analizáló és szintetizáló képességek fejlesztését helyezik előtérbe.

Amennyiben az integrálást az óvodai nevelés területére fordítjuk le, fontos szemléletmódként megfogalmaznunk, hogy nem tantárgyi keretekben gondolkodunk és szervezünk, hanem a kompetenciák kialakítása és fejlesztése céljából kapcsolatokat keresünk a különböző tantárgyak, tevékenységi és tapasztalati területek között, tématörökbe/tematikus egységekbe szervezzük a tantervben lévő tartalmakat, majd alaposan körbejárjuk az adott témákat, és kiaknázzuk a bennük rejlő lehetőségeket. Így – irányítva vagy spontán módon – a gyerekek összefüggéseket, kapcsolatokat fedeznek fel különböző műveltségi területek témái, ismeretei között, megoldási stratégiákat sajátíthatnak el, amelyek által tartós, alkalmazható tudás birtokába jutnak. Az óvodapedagógusnak világosan látnia kell a fejlesztési célokat, sőt azt is, hogy milyen fejlesztési, ill. tapasztalati területhez tartozó tevékenységeket integrál. Vannak olyan fejlesztési célok, valamint tartalmak, amelyek nem kapcsolhatóak egyetlen területhez és sokkal teljesebb feldolgozási, megközelítési lehetőséget kínálnak, amennyiben mereven nem választjuk szét a tartalmakat és tevékenységeket, de világosan látjuk minden elemének a helyét, pedagógiai jelentőségét és indokoltságát. Éppen ezért a minden nap pedagógiai tevékenységen az óvodapedagógusoknak körültekintően kell kezelniük az

integrált fejlesztés fogalmát és kivitelezését is, ugyanis a komplexitás és integrált jelleg nem jelenthet összevisszáságot.

Amennyiben a szakirodalomban vizsgáljuk az integrálás gyakorlati kivitelezésének lehetőségeit és változatait, a komplex és integrált műveltségtartalmi megjeleníthetőség alábbi változataival találkozunk (Körmöci, 2007):

a. *Komplex tevékenység-együttesek*. Ebbe a csoportba az olyan tevékenységek tartoznak, amelyeknek összetettsége abban rejlik, hogy többféle fejlesztési terület, műveltségtartalom fonódik egybe tartalmi kapcsolatuk alapján, miközben mindegyikük megőrzi sajátos, önmagára jellemző struktúráját. Ez a változatot rész-integráció jellemzi. Az egyik lehetőség ennek megvalósítására az *egyik tevékenységből a másikba való átvezetés*, mely esetben az egyes tevékenységek spontán adódó tartalmi kapcsolata alapján megvalósul az adódó áthajlás lehetősége. Például a minden nap testnevelés alkalmával az állatok mozgását utánozzuk (békaugrás, fókamászás, mackójárás, nyuszi-ugrás, sánta róka, pokmászás, stb.), s pihenésképpen beszélgetünk a megjelenített állatok életfélételeiről. Egy másik alternatívája ennek a tartalmi megjelenítésnek az *egyik tevékenységnak a másikba való beágyazódása* akkor, amikor a tartalom szerint erre alkalom, lehetőség nyílik. Például a matematikai fejlesztésbe ágyazható vizuális nevelés, ha a számfogalom megalapozása közben a díszítő tevékenységen a gyermekek adott számú díszítőelemet kell elhelyezniük. Ennek a komplexitásnak sajátos módja az, amikor valamely élménybe, témaiba, eseménybe vagy bármely elfoglaltságba többféle tevékenységet is beleágyazunk. Például tavasszal ellátogatunk a virágpiacra, és tavaszi virágokat vásárolunk. Elrendezzük a virágokat sokféle szempont szerint (matematika), majd megbeszélhetjük azt, ahogy célszerű gondozni (környezeti nevelés). Virágárus játékot kezdeményezhetünk (anyanyelv, matematika közösségi nevelés). Megnevezhetjük a virágokat románul is (román). Készíthetünk virágokat papírból hajtogatással, vagy más technikával (kézimunka, vizuális nevelés), énekelhetünk és játszhatunk (ének-zene, testnevelés), stb.

b. A komplex tevékenységeknek ez a változata már átvezet a *teljes integráláshoz*. A komplex foglalkozás-változatok ugyanis már az egymásba kapcsolódás különböző mértékét jelölik, érvényesítik. A szakirodalom integrált megjelenítésről akkor beszél, ha az óvodai nevelés olyan gyermeki tevékenységek során valósul meg, amelyekben egy műveltségi területhez kapcsolódó tevékenységbe beleolvad egy másik műveltségi területhez kapcsolódó tevékenység tartalma, miközben alarendelődik annak, és *szerkezete elveszti önállóságát* az egész struktúrának erősítése érdekében. A teljes integrálásnak több változatával is találkozunk:

- **játékba integrált** tanulási tevékenység (boltos játékba matematika: fizetés, áruk válogatása, megmérés)
- **munka jellegű tevékenysége** integrált tanulási tevékenység (kerti munkába matematika: ágyáskijelölés, kimérés)

- valamilyen ***tanulási tevékenysége*** egy másik tanulási tevékenység integrálása (például: mozgásba matematika: pár, irányok, dobások száma, hányat fogott meg?)
- ***kirándulásba***, sétába integrált valamelyen tanulási tevékenység (környezeti nevelés, éneklés, mozgás, szabályjáték)
- ***témába*** integrált tanulási tevékenység (a kenyér: benne rejlik a búzáról, a lisztről, az aratásról, a nyárról, az emberek munkájáról, a mennyiségekről, a mérésről adódó tartalmak megjelenítése)
- ***hagyománykörbe*** integrált tanulási tevékenység (farsangozásba táncolás, éneklés, verselés, álarc készítése, jelmezkészítés)
- ***ünnepkörbe*** integrált tanulási tevékenység (Húsvét, tojásfestés, díszítés, vonalak, pontok, körök, tojás eredete, a tojásfesték anyagai, kellékei)
- ***élménykörbe*** integrált tanulási tevékenység (kirándulás: mozgás, matematika, környezeti nevelés, ének, egészséges életmód)
- ***szükséglet-kielégítésbe*** integrált tanulási tartalom (mozgásszükséglet kielégítésekor egészséges életmód, sorversenyek, szabályjátékok, matematika, több-kevesebb, vagy a rutin-tevékenységek megvalósításakor)
- ***gondozásba*** integrált tanulási tartalom (például: fogmosáskor fogkrém mennyisége, víz halmazállapota, úrtartalom, egészséges életmód).

Az integrált tartalmi megjelenítés a gyermeket állítja a nevelés középpontjába, az ő képességei, érdeklődése, igényei szerinti előrehaladást tesz lehetővé. Ezt a gondolatot Maslow a következőképpen fogalmazta meg: „vagy arra, hogy (az ember) azzal foglalkozzon, amire hajlamai alkalmassá teszik, (...) ,hogy abban tevékenykedjen, amihez megvannak a képességei, (...) vagy arra, hogy minden jobban azzá válunk, aminek az élésére képesek vagyunk.” (idézi Körmöci, 2007)

Az integrált személet gyakorlatban való érvényesítése nem egyszerű feladat, főként azért, mert az iskolarendszeren végighaladó óvodapedagógus a világot műveltségterületekre és tantárgyakra bontva vizsgálta, ezek a tanulási tapasztalatok pedig meghatározóak saját fejlesztő munkájában is. A szemléletváltásra viszont mindenképpen szükség van. Lényeges, hogy az egyes tudományterületek tananyagai, még ha az életkor jellemzői mentén, kellő játékos formában tálaljuk is, nehezen tudják azt a kerek világot feltárnai a gyermek számára, amelyben ő él. Az óvodás gyermek a teljesség élményével fogadnak be minden. Ezt a teljességet lenne jó nyújtani az óvodai nevelésben, és konkrét jellegű élethelyzetekből származó komplex és egyedi tapasztalatokkal sokasítani, széles körben feldolgozni, majd pedig összefonni, egységesíteni.

Kutatási előzmények

Az egyes tapasztalati területek integrálásának módszertani kereteit keresve, úgy véljük, hogy ennek megvalósításában a projektmódszer tekinthető a legeredményesebben járható útnak.

A projekteket mindenkor olyan problémák köré szervezzük, amelyeknek megoldása többféle tevékenységet igényel, és amelyekben minden gyermek megtalálhatja azt, aminek az elvégzése, felfedezése, kutatása kihívást és élményt jelenthet számára. A projekteken, a különböző területek és feldolgozási formák közötti átjárhatóság egyértelműen megteremti annak lehetőségét, hogy a gyermekök összekapcsolják tudáselemeiket, tapasztalataikat, egységes egészet alkotva. Ehhez azonban az szükséges, hogy fontosságát tudatosítsa és konkrét kivitelezési módjait megismerje az óvodapedagógus.

Korábbi vizsgálatainkban (Barabási és Antal, 2011) azt elemezük, hogy a gyakorló pedagógusok projektjei milyen mértékű és irányú integráltsággal jellemzhetők, azaz az integráltság leginkább mely didaktikai komponensekben érvényesül. Az elemzésben az integráltságot egyrészt a célok szintjén vizsgáltuk, másrészt a tartalmi integrációt vettük górcső alá, úgy ahogyan ez a projekttérképekben testet ölt, harmadrészt a projektláncolatok, más projekteknél irányába történő nyitás, a kapcsolódási lehetőségek feltáráásának megjelenését követtük nyomon. Az elemzett óvodapedagógusi projekteknél erőteljesen hordozták az integráló szemléletet, és mint ilyen valóban megtapasztalhattuk, hogy olyan módszertani keretet képeznek, amely biztosítja a valósággal való többszemléletű szembesülést, ennek komplexitásában való megismerését az óvodás számára, az egységes tudásépítés igényének érvényesítésével és lehetőség-teremtésével. Már a projektcélok megfogalmazása szintjén tapasztaltuk a gyermeki és a pedagógusi törekvések nagyobb mértékű kongruenciáját. Ezenfelül kirajzolódott, hogy a projekteknél az integrációt nem csak az egyes témaik szintjén teszik lehetővé, hanem a különböző, egy irányba ható tevékenységi formák révén is. A gyermeknek mindenkorat a tapasztalatait, tudáselemeit, amelyeket a különböző egyénileg, pedagógus vagy társak által kezdeményezett tevékenységi formákban szerez, szükséges összerendezni, egységesíteni, integrálni. A projektben a feldolgozási formák és területek közötti átjárhatóság egyértelműen megteremti ennek a lehetőséget. A játék, a barkácsolás, a minden napok eseményei, a mozgás és az esztétikum területe, a szociális folyamatok, a nyelv, a gyermekirodalom – keretbe foglalási, egységesítési lehetőségenek tartjuk a projekteket – hiszen a gyermek fejében a sokféle területen szerzett tapasztalat koherens tudássá rendezésére teremt alkalmat. A projekteknél megvalósulása során igen változatos tartalmakkal és tevékenységi formákkal találkoznak a gyermekök egyazon téma mentén is, de éppen a feldolgozás jellege teszi lehetővé, hogy a különböző előterbe kerülő tapasztalatok a projekttéma által meghatározott tartalmi összerendezettségen jelenjenek meg.

A projektmódszer alkalmazása során nem csupán a tapasztalati terület szerinti integrációra figyelnek a pedagógusok, hanem különböző tevékenységi formák egyazon cél megvalósításának szolgálatába állítását is hatékonyabban alkalmazzák a gyakorlatban. Ennek megfelelően, a különböző témaikkal más-más tevékenységi formában is szembesülnek a gyerekek. Ugyanarra a tudáselemre fókusznak például játékokban, barkácsolásban és ennek termékének mozgással is egybekapcsolt kipróbálásában, a kísérletek-

ben, a minden nap szokásaink és tevékenységeink gyakorlásában, a képeskönyvek nézegetésében, mozgásos játéksituációkban, stb. Vizsgálataink (uo.) rámutatnak, hogy a gyerekek – bár projekt megvalósulása során – preferálják egyik vagy másik tevékenységi formát, kíváncsiságuk, tenni akarásuk serkenti őket arra, hogy minél több területen bekapsolódjanak a felkínált tevékenységekbe. Ily módon a tevékenységi területek integrációja messzemenően és szinte automatikusan biztosított, hiszen a gyermek az egyik területen és tevékenységi formában szerzett tudását már a következő területen azonnal használja, a meglevő tudásrendszerébe ágyazottan.

Kutatási probléma, hipotézisek, alkalmazott módszerek

A különböző tevékenységi területeknek a tapasztalati területekbe való ágyazását, illetve a különböző tapasztalati területek érdemi integrálását a pedagógus kreativitása és leleményessége határozza meg, karoltve azzal a pedagógiai szemléletmóddal, meggyőződéssel, amit tanúsít. Ennek a szemléletmódnak, az integrálással kapcsolatos attitűdöknek a feltérképezése érdekében egy ankét módszerére épülő vizsgálatot kezdeményeztünk. Ennek keretében óvodapedagógusok körében arra kerestük választ, hogy milyen mértékben látják alkalmASNak az integrált tartalmi megjelenítést az óvodás gyermek személyiségfejlesztésében a hagyományos tartalmi és tevékenységi elrendezéssel szemben, azaz mennyire tudatosítják az integrálás hasznosságát, és minden miként hat oktatási-nevelési gyakorlatukra. Vizsgálatunkban az alábbi hipotéziseink valóságértékét kívántuk feltárnI:

Hipotézis (1): Az óvodapedagógusok döntő többsége eredményesebbnek tartja az integrált tanítási-tanulási tevékenységet/lehetőséget a hagyományos módon történő oktatással szemben.

Hipotézis (2): Az óvodapedagógusok véleménye szerint a műveltségtartalmak integrálásának legjelentősebb előnye a környező valóság/világ egységes egészben való komplex megtapasztalása.

Hipotézis (3): Az egyéni és életkorai sajátosságok figyelembevételével a műveltségtartalmak integrálásának lehetősége bármely óvodai korcsoportban alkalmazható.

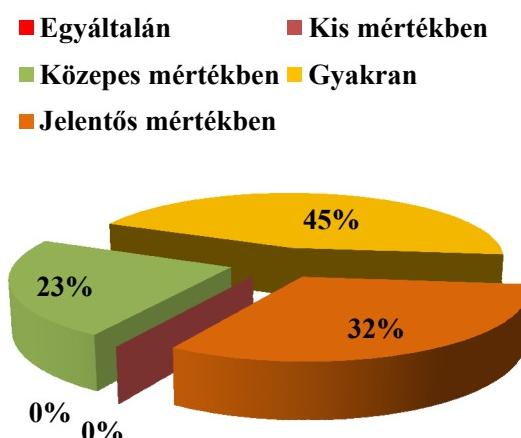
A kutatásban részt vevő alanyok városi és falusi napközik pedagógusai több intézmény képviselői. A székelyudvarhelyi „Kipi-Kopi”, valamint a szentegyházi „Hófehérke” napközik pedagógusai álltak rendelkezésre. Falusi régióból a székelyszentkirályi és kápolnásfalusi óvodák lelkes pedagógusai voltak segítségemre. Összesen 35 pedagógust vontunk be a vizsgálatba. A vizsgálati csoport átlagéletkora 36,25 év, a tanügy régiség 13,19 év.

A kikerdezés módszer keretén belül az írásbeli, egyéni kikerdezés kérdőíves formáját alkalmaztuk. A pedagógusoknak szánt kérdőív 12 kérdést tartalmazott, ebből 10 feleletválasztást feltételezett, 1 kiegészítendő kérdés, 1 pedig kiegészítést és feleletválasztást egyaránt igényelt. A kérdések a műveltségtartalmak integrálásának alkalmazási

mértékét vizsgálták, valamint az integrált tartalmi elrendezésben rejlő lehetőségeket, előnyöket, eredményességet, illetve a felkészülés, alkalmazás során akadályként felmerülő korlátokat.

A kutatás eredményei és értelmezésük

Eredményeink azt mutatják, hogy az óvónők 100%-a ismeri a művelstégtartalmak integrálásának lehetőségét. Az alkalmazás gyakoriságának vizsgálata azt jelzi, hogy a pedagógusok gyakran alkalmazzák ezt a tanítási- tanulási módot napi tevékenységük során (4,08-as átlaggal egy 1-től 5-ig terjedő skálán). A megkérdezettek 23%-a (8 személy) közepes mértékben, 45%-a gyakran, míg 32% nap, mint nap alkalmazza a tanulási tartalmak ilyen szintű feldolgozását, megtapasztaltatását.



1. ábra: Művelstégtartalmak integrálásának alkalmazási mértéke

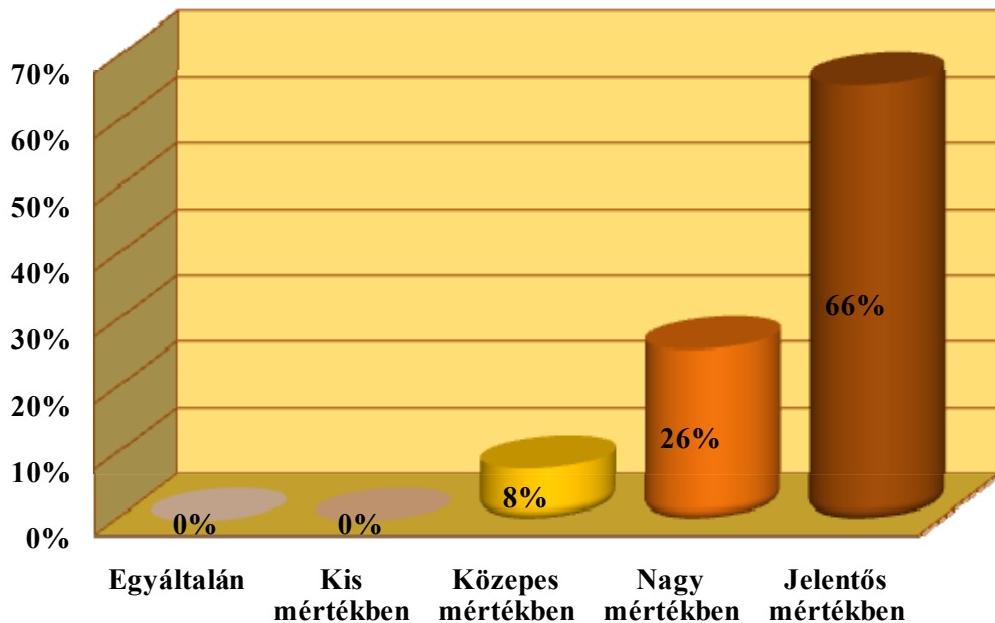
A jelenlegi gyakorlaton túlmutatóan, azt is vizsgáltuk, hogy jövőbeli tevékenységeikben milyen mértékben tervezik az integrálás érvényesítését. Az eredményeket nagyon biztatónak ítéljük. Az óvónők életkorra, végzettségre, szakmai tapasztalatra való tekintet nélkül jövőbeli oktató-nevelő tevékenységük meghatározó alappillérenek tekintik a művelstégtartalmak integrálásának lehetőségét, 4,4-es átlagérték mellett. Az eredmények azt jelzik, hogy a pedagógusok közel 92%-a közel napi gyakorisággal szeretné alkalmazni az integrált tartalmi megjelenítést jövőbeli nevelési gyakorlata során.

Az óvónők az alábbi válaszokkal támasztották alá az integrálás jövőbeli alkalmazásának szándékát:

- *Környező valóság egységes egészben való megtapasztalása; átfogó, széleskörű ismeretfeldolgozás egy-egy téma körben: „Fölösleges és mesterséges dolog szétszedni darabokra”, „... mi, felnőttek kell újra megtanuljuk egységen, összefüggésben látni a világot.”*

- *Melegebb, könnyedebb, szabadabb léhkör*
- *Gyermekek központúság*: Igazodik a gyermekek egyéni szükségleteihez, fejlődési üteméhez, alapoz kíváncsiságukra, érdeklődésükre, aktivitásukra
- Jobban leköti a gyermekek figyelmét, mint a hagyományos módszerrel történő ismeretfeldolgozás, könnyebb megértést, észrevétlen tanulást tesz lehetővé.
- *Élményszerűség*: biztosítja a konkrét tapasztalatszerzést, konkrét helyzetben, egységes egészben, ugyanakkor az „én csinálom”, „én fedezem fel” öröömét.
- *Fejleszti a divergens gondolkodást*.
- *A gyermeki személyiség egészleges a fejlesztését szolgálja.*

Ezekkel az eredményekkel egybecsengően a vizsgálati személyek az integrált fejlesztésnek a gyermek személyiségeiben betöltött szerepét és eredményességét egyértelműen tudatosítják. Az óvodapedagógusok kapott eredmények összesítése alapján 4,57-es átlag mellett hatékony tanítási- tanulási lehetőségnek tekintik az integrált tartalmi megjelenítést.



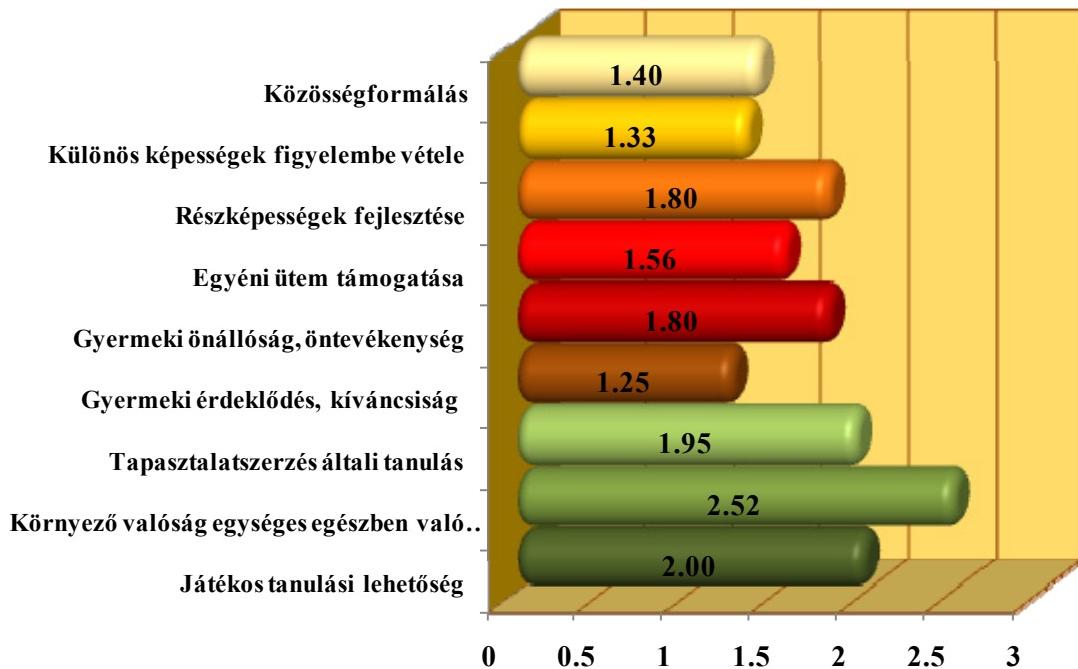
2. ábra: Nevelési területek integrálásának hatása a gyermek fejlődésére

A válaszadók 66%-a érvelt azon tény mellett, hogy az integrálás jelentős mértékben járul hozzá a gyermek fejlődéséhez, 26% szerint nagy mértékben, míg alig 8% szerint közepes mértékben fejlesztő ezen tartalmi feldolgozás a gyermekek személyiségenek, készség- és képességrendszerének fejlesztésében.

Amennyiben összehasonlítóan vizsgáljuk a hagyományos tartalmi megjelenítéssel, azt mondhatjuk, hogy az integrálást jóval hatékonyabbrának látják, mint a tapasztalati terület szerinti tartalomelrendezést. Ennek átlagértéke 4,34.

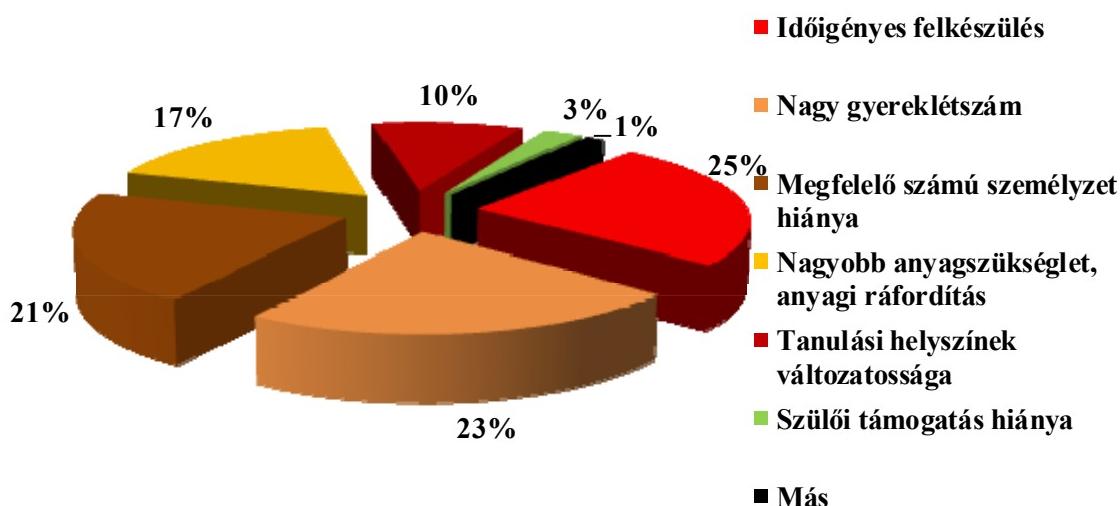
Ezen eredmények összefoglalásaként kijelenhetjük, hogy a vizsgált pedagógusok véleménye szerint „leáldozóban” van a hagyományos óvodai ismeretfeldolgozási és fejlesztési szemlélet. Éppen ezért az óvodapedagógusok tevékenységük hatékonysága érdekkében újabb módszerekhez folyamodnak, olyan feldolgozási formákat választanak, amelyekben a hangsúly a valóság egészleges felfedezés általi tanulására, megtapasztalására helyeződik.

A pedagógusok kifejezték véleményüket az integrált tartalmi megjelenítés legfontosabb előnyeire vonatkozóan is. Kimagasló átlagértéket mutat a környező valóság egységes egészben való megtapasztalása, majd szinte azonos átlagértékkel a játékosabb, spontánabb tanulási helyzetben történő tevékenységek általi tapasztalatszerzés szempontjai mellett érveltek. A többi szempont (önállóság, öntevékenység, tapasztalatszerzésre épülő tanulás, egyéni ütem támogatása, stb.) körülbelül azonos átlagértéket mutat, mely tény alátámasztja az integrált tartalmi megjelenítés sokoldalú személyiségfejlesztő hatását, azáltal hogy az előny-értékek a felező érték fölött vagy körül mozognak. Az átlagértékek 1-től 3-ig terjedő skála alapján születnek.



3. ábra: Műveltségtartalmak integrálásának előnyei

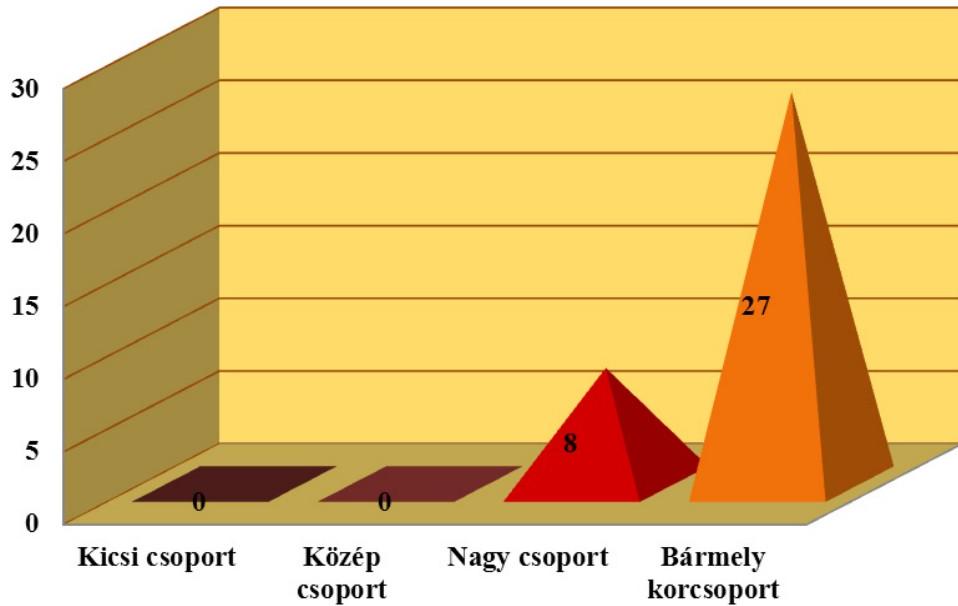
Az integrált tartalmi megjelenítés legfontosabb előnyeinek (az óvodapedagógusok véleménye alapján) feltérképezése után azokra a hátrányokra, korlátokra voltunk kíváncsiak, amelyekkel e lehetőség alkalmazása során szembesülnek a pedagógusok, és ami megakadályozhatja, nehezítheti a műveltségtartalmak ilyen módon feldolgozását. Az alábbi diagramban az óvónők által megjelölt korlátokra vonatkozó véleményeloszlást láthatjuk.



4. ábra: Műveltségtartalmak integrálásának korlátai

A megkérdezettek szinte azonos arányban jelöltek meg három korlátozó tényezőt. Az óvónők 25%-ban az időigényes felkészülést, 23%-ban a nagy gyereklétszámot, 21%-ban a gyereklétszámnak megfelelő számú személyzet hiányát tartják a legnagyobb korlátnak, hátráltató tényezőnek a műveltségtartalmak integrálása során. Nem elhanyagolandó hátráltató tényező a megfelelő anyagi fedezet biztosítása, ebből adódóan az anyag-, és eszközszükséglet hiánya (17%). A pedagógusok, kisebb százalékban, de problémaként, hátráltató tényezőként említik az alkalmas élethelyzetekből adódó, tevékenységek általi tapasztalatszerzéshez szükséges helyszínek biztosítást, az oda való eljutást, azok megközelítését (10%), valamint a tevékenységek szervezését, lebonyolítását segítő szülői támogatás hiányát (3%). A más kategóriába egyetlen hátráltató tényezőt neveztek meg, amelyet az óvodapedagógus személyiségeben, a rugalmasság és nyitottság hiányában értek tetten.

Az integrált tartalmi megjelenítés alkalmazhatóságát az egyes óvodai korcsoportok vonatkozásában is vizsgáltuk.



5. ábra: Integrálás alkalmazásának lehetősége az egyes korcsoportokban

A válaszoló óvodapedagógusok 23%-a úgy gondolja, hogy csak nagy csoportban alkalmazható eredményesen az integrálás, mint tanítási- tanulási tevékenység. 77% viszont, vagyis a döntő többség, meg van győződve arról, hogy az egyéni és életkorai sajátosságok figyelembenél a műveltségtartalmak integrálásának a lehetősége bármely korcsoportban eredményesen használható. A válaszadók közel negyede úgy véli, hogy az integrálás leginkább nagyvadások körében alkalmazható. Ennek oka minden bizonnyal az, hogy ebben az életkorban már alaposabban, elmélyültebben lehet foglalkozni egy-egy témaival, és az óvodapedagógusok azt az igényt támasztják az integrálás során, hogy ne csupán érintsenek egy területet, hanem azon belül minél alaposabban körüljárják azt. Egy másik oknak gondoljuk – mivel kis- és középcsoportban a foglalkozások rövidebb időtartamúak – az óvodapedagógusok ezt is akadálynak látják a kisebb korosztályban történő integrálás folyamatában.

Következtetések

Az óvodai nevelés folyamatában az integrált műveltségtartalom-megjelenítés előnyei nem kérdőjelezhetők meg. Vizsgálatunk egyértelműen alátámasztja, hogy az óvodapedagógusok nem csupán a tantervi elvárásoknak való megfelelés szándékával, hanem szakmai meggyőződés alapján is törekszenek az integrálásra, azoknak az akadályoknak a leküzdésére, amelyek korlátozhatják, gátolhatják a megvalósulását.

Hipotéziseink valóságtartalmára reflektálva globálisan megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok az integrált tartalmi megjelenítést egyértelműen hatékonyabbnak tartják a hagyományos tanítási-tanulási szemléletnél. Tudatában vannak e

tartalmi feldolgozás legfontosabb előnyeivel, ismerik a tervezés, szervezés során felmerülő akadályokat, korlátokat, de ennek ellenére is törekszenek minden napí nevelőmunkájukat az integrált tartalmi megjelenítés formájában megszervezni, és jövőbeli pedagógiai munkájukat is e lehetőség alkalmazásával képzelik el.

Az *első hipotézis*, mely szerint az óvodapedagógusok többsége eredményesebbnek tartja az integrált tanítási-tanulási tevékenységet/lehetőséget a hagyományos módon történő oktatással szemben beigazolódott. Az eredmények hitelességét bizonyítja a hipotézishez tartozó kérdések válaszainak magas átlagértéke. A pedagógusok életkor, pedagógiai végzettség, tanügyi régiségre való tekintet nélkül lépést tartanak haladó szemléletmódot képviselő, a gyermeket a nevelés központjába helyező pedagógiai elvekkel, módszerekkel. Véleményük szerint az integrált tartalmi megjelenítést szolgáló módszerek jelentős mértékben segítik a gyermekek fejlődését, készségeik, képességeik alakulását

A *második hipotézis* rendjén azt feltételeztük, hogy az óvodapedagógusok véleménye szerint az integrálás legjelentősebb előnye a környező valóság/világ egységes egészben való megtapasztalása. Ez a hipotézis is beigazolódott. A megkérdezett óvónők álláspontja szerint is a környező valóság egy egységes egész, melyet a maga valóságában, komplexitásában kell megtapasztalatni a gyermekkel, mivel ez áll a legközelebb a természetes megismerési tevékenységgel. Olyan játékos, spontán, életszerű helyzeteket kell tehát az óvodapedagógusnak teremtenie, amelyek elősegítik, előhívják a gyermek aktív, cselekvő, kísérletező, önálló felfedezésekre alapuló, problémamegoldásra, véleményalkotásra készítető magatartását, s ez által a világ megtapasztalását, felfedezését.

A *harmadik hipotézis* szintén beigazolódott. Az a feltételezésünk, mely szerint az egyéni és életkorai sajátosságok figyelembevételével a műveltségtartalmak integrálásának lehetősége minden óvodai korcsoportban alkalmazható, igazolódott (35 megkérdezett pedagógusból 27 gondolta így). Bár az óvónők közel negyede úgy gondolja, hogy a komplex valóságfeltárás inkább a nagyobb óvodások esetében lehet érdemi, azt találtuk, hogy megfelelő adaptálással, szem előtt tartva az életkorai jellemzőket, a gyermekek igényeit, aktuális állapotát, érdeklődését az integrálás bármely korcsoportban megvalósítható, a vizsgálati személyek döntő többsége szerint.

Összegezve, vizsgálatunk minden eredménye abban erősít meg, hogy az óvodai nevelés hatékony megvalósításának alapvető lehetősége az igényes, termézszerű tartalmi integrálás, amely nem kevesebb erőfeszítést kíván az alkalmazótól, de eredményes tudásépitést és személyiségfejlesztést eredményez, ezáltal pedig, szakmai motivációt erősítő sikeresményt, az azt érdemben érvényesítő óvodapedagógus számára.

Szakirodalom

- Balázs E. (2014): *A matematikai nevelés integrált tevékenységekben való megjelenésének változatai az óvodában.* I. fokozati tudományos-módszertani dolgozat, Kézirat.
- Barabási T. (2009): Gyermeki projektek – mint a levegő és a víz természeti jelenségekkel való szembesülés többszemléletű kerete. In Fischer, H.J., Hegedűs G. (szerk.): *Természet és technika a gyermekkorban 1.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár
- Barabási T., Antal S. (2011): *A gyermek vizek- és levegőprojektjei. Az alkalmazás pedagógiai és gyermeki tapasztalatai.* In Fischer, H.J., Hegedűs G. (szerk.): *Természet és technika a gyermekkorban 2.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár
- Körmöci, G. (2007): *A gyermek szükségleteire épített tanulás óvodában.* Fabula BT., Budapest
- Stark G. (2011): *Óvodai tevékenységek módszertana.* Ábel Kiadó, Kolozsvár

FORRADALMÁROK EDZENEK? A TANÓRAI CSALÁS MINT AZ ADAPTÁCIÓ ISKOLAPÉLDÁJA

DÓSA ZOLTÁN

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Mark Twain, aki kitalálta az iskolával nem túl jó kapcsolatot ápoló Tom Sawyer és Huckleberry Finn legendás alakjait, azt mondta egyszer, hogy a nevelés nem más, mint a felnőttek szervezett védekezése az ifjúsággal szemben. A humorista Twain zsenialitását jelzi, hogy a gondolata visszaköszön több mint száz év után a humánetológiában, mert a tudomány komolyan vette a tréfát. Az iskola, ami kicsiben jeleníti meg a társadalmi berendezkedést, nem csupán a szocializáció szűrőjén szelektált tudás elsajátításának színtere, hanem a generációk közötti csatározások próbaterme is, kulturális preadaptációs funkcióval. A neves magyar etológus, Csányi Vilmos szerint itt edződik az ifjúság a későbbi újító forradalmakra (Csányi, 2007).

A tanár-diák, illetve diák-diák kapcsolatok sokrétűsége jó lehetőséget nyújt a csalás problémájának elemzéséhez is. Bizonyára nem mondunk újdonságot azzal, hogy az iskolai csalás nagyon széles körben elterjedt jelenség, magyarázva igen ritka az a diák, aki valamilyen formában ne próbált volna csaláshoz folyamodni, haszonszerzés céljából. A tudomány ezt a jelenséget is megvizsgálta. Charles Drake, egy 1941-ben írt tanulmányában azt állította, hogy az egyetemisták 23%-a csalt már valamilyen formában vizsgán, újabb adatok szerint ez az arány az ezredforduló körül már 90% fölé emelkedett (Drake, 1941; Jensen és mtsai, 2002). A csalásból származó haszon nyilvánvalóan legtöbbször a pozitívabb minősítésben mutatkozik, de az iskolában nem ritka az a fajta csalás sem, ami feladatak alóli felmentést vagy hiányzások igazolását célozza. A tiltott eszközökkel hosszan sorolhatnánk: az írott „puskák” és előre kidolgozott tételek, papírcsíkok tenyérben, tolltartóban, tollban, zsebszámológépen, üdítősüvegen, harisnya alatt, blúz alatt, cipőtalpon, telefonos információhordozók és egyéb hi-tech eszközök. A tiltott magatartás leltára ugyancsak nagyon változatos: lesni másuktól, más személy helyett vizsgázni, vizsgaelhalasztás valótlan indokkal, koholt adatokat, eredményeket közölni, irodalmat kitalálni és a plágium. Sokszor a diák győz, néha meg a tanár. Ez egy folyamatos háború, melynek eszközei annyira kitökéletesedtek az elektronika terén, hogy a csalók lebuktatása komoly felkészültséget igényel a tanárok részéről is. A világháló megjelenése után igazi iparággá vált a puskázási módszerek, eszközök és dolgozatok forgalmazása.

Bár látszólag nem tűnik bonyolultnak, az iskolai csalás meghatározása mégsem tartozik a pofonegyszerű feladatok közé. A „puskával” felszerelt és a vizsgán tetten ért nebulóra könnyen ráillik a csaló kifejezés, de nem ennyire világos és egyértelmű a helyzet, hogyha a vizsgán egymással halkan diskuráló hallgatókat bünteti a tanár. Legáltalánosabban talán úgy fogalmazhatnánk, hogy csalásnak minősül minden olyan aktus, ami tisztességtelen előnyhöz juttatja az elkövetőt a társaival szemben. Viszont ez a megállapítás sem áll túl szilárd alapon, tudniillik a csalás nem az egyetlen lehetőség arra, hogy egy diák tisztességtelen előnyre tegyen szert társával szemben. Képzeljünk csak el két azonos képességű gyermeket, aikik közül az egyik egyedül készít el egy adott írásbeli dolgozatot, a másik viszont segítséget kap egy magántanártól, aki elmondja neki, hogy melyik részt kell alaposabban kidolgoznia, hol kell több magyarázatot nyújtania, vagy egyszerűen csak egy könyvet nyom a diák orra alá segítségképpen. A dolgozatok minősítése folytán az előbbi gyengébb, az utóbbi jobb jegyet kap, s ennek következményeként ez utóbbinak sikerül egy jobb iskolába bejutnia. Igazságos ez? Nem, mert a megsegített gyermek tisztességtelen előnyre tesz szert a másikkal szemben, hiszen nem önerőből dolgozott, de mindez mégsem tekinthető csalásnak. A csalás is és a magántanító is tisztességtelen előnyhöz juttathatja a diákok, de ezek közül csupán az elsőt tekintjük etikátlannak.

Mathieu Bouville etikafilozófus érvelése szerint, mivel az oktatásban a tisztességtelen előny számos formája elfogadott, a csalás jelensége különös és részletekre kiterjedő odafigyelést igényel (Bouville, 2010). Elsőként a csalás és a minősítések kapcsolatát elemzi. A köztudatban elterjedt nézőpont, miszerint a diák tudását a jegyei tükrözik. Ha ezek alacsonyak, akkor hajlamosak vagyunk azt kikövetkeztetni, hogy a diák nem tanul, ha viszont magasak, akkor könnyen elhisszük, hogy az egyenesen a tudás tükre. Sajnos nem létezik olyan megközelítés, amelyik a gyenge iskolai teljesítményt a minősítéstől független magyarázná. Ez azért szomorú, mert a jegy nem alkalmas arra, hogy a teljesítmény gyenge és erős pontjairól informáljon. Például egy gyenge jegy szóbeli vizsgán becsúszhat azért, mert a diák nem kedveli ezt az ellenőrzési formát, de a későbbiekben a jegyre pillantva a pedagógus hajlamos ezt hiányos tudásként értelmezni. Továbbá a jegyek alapján felállított prognózisok a jövőbeli teljesítményre nézve igen pontatlanok, márpedig az iskolai szintváltások szinte kizárálag a korábbi jegyek átlagai alapján történnek, nem beszélve arról, hogy ezek mindig különböző pedagógusoktól származnak, ami az effajta átlagok megbízhatóságát méginkább csökkenti. Ha a korábbi jegyek és a jövőbeli teljesítmény között nincs kimutatható összefüggés, akkor a jegyekkel történő minősítés érve megdöl. Ilyen megközelítésben a Bouville azt sugallja, hogy ha a jegy általi minősítés tisztességtelen előnyt jelent egyes diákok számára, akkor az iskolai csalással azonos fajsúlyú jelenséggel állunk szemben. Magyarán szólva, az iskolai csalás problémáját nem csupán a jegyek vonatkozásában kell elemezni, mert mindenkor eleve diszkrepenciát okoz. Ennél talán fontosabb a második részletben tárgyalt összefüggés, az iskolai csalás és tanulás kapcsolatáról. Képzeljük el, hogy két diák közül, aikik pedagógusi pályára

készülnek, az egyik végig külső segítséggel tanul, a másik meg végig „puskázik”, és diplomát szereznek. Melyikból lesz jobb tanár (feltételezve, hogy csak tudásalapú kompetenciákat veszünk figyelembe)? Hát valószínűleg az elsőből, mert segítség mellett tudást szerez, de a csaló nem. A csalás tehát akadályt jelent a tanulás folyamatában. Bouville szerint ez a nevelés lényegének a semmibevételét jelenti, viszont ellenzi a csalók szigorú és szisztematikus büntetését.

Az kétségkívül igaz, hogy a csalás büntetése önmagában nem jelenti azt, hogy nő a tanulás iránti elkötelezettség, és az is érhető, hogy mérlegelni kell, hogy a csalás milyen kontextusban történt. Nem mindegy, hogy vizsgán történt szándékos megtévesztésről van szó, vagy pedig egy egyszerű házi feladat kapcsán történt másolás. Íme egy analógia, ami tisztán rávilágít a helyzetek differenciálásának szükségességére: ha egy versenyen egy maratoni futó a táv egy részét levágva rövidít, akkor az rossz, de nem abszurd cselekedet. Ha viszont edzésen teszi ugyanezt, akkor az nem számít rossznak, viszont abszurd cselekedet, mert így saját felkészültségét kockáztatja. Bouville javaslata mégis meglepőnek tűnik, tudniillik azt mondja, hogy a büntetés csak akkor lenne jogos és hiteles, hogyha a tanulás útjában akadályt jelentő minden egyéb magatartást büntetnénk. Példaként vegyük három diádot, akiknek egy dolgozatot kell írniuk. Az egyikük okos, semmit sem tanulna abból, hogyha elkészítené a feladatot, tehát nem készíti el, a második hanyagságból nem írja le, a harmadik viszont lemásolja. A feladat kimenetét tekintve, a három diák egyike sem tanul semmit az egészről, vagyis nincs különbség közöttük. Miért kellene akkor egyiküket, aki másol, büntetni? A csalás csak akkor lenne teljes mértékben elutasítandó és büntetendő, hogyha a minősítések pontosan jeleznék a tudást és a jövőre nézve bezárósló értékkel bírnának, hogyha a tanárok csupán olyan feladatokat adnának a diákoknak, amiből biztosan tanulnak és ezek alapján pontos visszajelzést kapnának. Mivel ezeket a feltételeket a mai iskolának messzemenően nem sikerül teljesítenie, a csalás büntetése irracionális. Bouville eme véleménye érzésem szerint nem lenne túl népszerű a pedagógusok körében, még akkor sem, ha száraz logikája hibátlan. Azért nem, mert a büntetés igénye inkább abból fakad, hogy a pedagógusok saját személyük elleni támadásként élik meg a csalási kísérletet. Drake (1941), a téma körben klasszikusnak nevezett tanulmányában már utal arra, hogy a tanerő számára a csalás a közvetlen érintettség okán frusztráló. A pedagógus csalódott, nem azért mert az adott helyzetet a diák csalással akarta a maga javára fordítani, hanem azért, mert a diák őt akarta becsapni. Úgy érzi, hogy egy bizalmi helyzetben elárulták, ezért a büntetés, az áldozat reakciója a frusztráló helyzetre.

Mások azt róják fel, hogy Bouville nem számol a csalás hosszú távú következményeivel (Williams és Courtney, 2011). Érvelését csupán intellektuális tornagyakorlatnak nevezik, ami azonban nem változtat azon a tényen, hogy az iskolai csalás káros. A cselekvések szokásokat formálnak, a szokások pedig jellemet, ennél fogva a csalás hosszútávon súlyos és tartós jellembeli változások forrása lehet. Senki sem lehet nyugodt, ha olyan sebész műti, aki puskázott az anatómia vizsgán, vagy olyan pilótáakra sem bízható

a légvédelem, akik csalással szereztek diplomát. Az egyes emberek szakmai kompetenciája az általuk szolgált közösség jólétének és nyugalmának zálogát képezik. Ez a mély morális és érzelmi elkötelezettségről tanúskodó megközelítés (a kritikákat felsorakoztató szerzőpáros egy katonai akadémia oktatói – szerk. megjegyzése) felvet egy sor érdekes kérdést. Arra kell gondolnunk, hogy vajon a helyes erkölcsi normák ismeretének egyenes következménye-e a jó cselekedet?

A jónak tudása és a morális viselkedés

Az etika annak tudása, hogy hogyan kellene jót cselekedjünk, s ez a tudás tanítható. Legalábbis ezt állította mintegy 2500 évvel ezelőtt Szókratész. Azt hiszem, manapság a legtöbb pszichológus követi és vallja ezt az állítást, köztük Lawrence Kohlberg is, aki az erkölcsi fejlődés legismertebb kutatója volt és rendületlenül hitt abban, hogy az erkölcsös viselkedés tanítható. Véleménye szerint az igazságosság elméletének valódi ismerete magával vonzza az erkölcsi cselekvést (Kohlberg, 1981). Ezt a feltevését annyira komolyan vette, hogy a morális érvelés minőségét vagyis az ítéloképességet tekintette az erkölcsi szint fokmérőjének. Az ítéloképesség a társas helyzeteknek az igazságosság és méltányosság elvei alapján történő mérlegelését jelenti, ami szoros összefüggésben van olyan kognitív képességekkel, mint a kritikai gondolkodás. Piaget követőjeként és konstruktivista tanának szellemében, elméletében az igazságosság egyre átfogóbb koncepciói egymásra épülnek, ami azt jelenti, hogy a tanulási folyamat eredményeként a személy morális vitákban egyben racionálisabban jár el. Az elméletében leírt három fejlődési szint és az ezeken belül elhatárolt hat szakasz így erős kognitív alapozottságot mutat. Első szinten (prekonvencionális szint) az *engedelmesség* és *haszonelvűség* szakaszai indítanak a sorban, második szinten (konvencionális szint) a *megfelelés* és *társadalmi lelkismeret* szakaszait találjuk, míg a legmagasabb szinten (posztkonvencionális) a *konszenzusos társadalmi lelkismeret* és az *individuális-univerzális egyéni etika* szakaszai zárnak. Az egyes szakaszok között folyamatosan mélyülő minőségi különbségek megmutatkoznak az ítéloképesség és morális elkötelezettség vonatkozásában, így például az individuális-univerzális egyéni etika szakaszában olyan szilárd a racionális meggyőződés az egyetemes erkölcsi értékek érvényességéről, és az egyén olyan erős személyes elkötelezettséget mutat ezek védelmére, hogy az nemritkán a személyes érdek sérelmére történik.

Mindezek ellenére, maga Kohlberg is elismerte, hogy nagyon kevesen vannak, akik e fejlődési szintet elérik és képesek ítéleteiket következetesen így megfogalmazni egy adott morális probléma kapcsán, kritikusai szerint pedig ez a szint nem is létezik, tudnillik az emberek számára a közerkölcs fontosabb a kritikai morálnál, s döntéseiket a második szint szakaszain lavírozva ejtik meg. Egyik legfőbb kritikusa, Carol Gilligan érvei arra épülnek, hogy Kohlberg és követői figyelmen kívül hagyják a döntési helyzetek jellemzőit és elvárják, hogy a racionális személy figyelmen kívül hagyja a szereplőkhöz való érzelmi viszonyulását, saját motivációját és cselekedetének következményeit (Gilligan, 1982).

Kohlberg szerint egy személy, ha eléri a moralitás egy magas fokát, akkor következetesen eszerint fog megítélni dolgokat, függetlenül a helyzettől és annak szereplőitől. Bírálói szerint viszont számolni kell azzal, hogy az erkölcs szintjei és szakaszai inkább párhuzamosan működnek, mintsem lineárisan. Például egy probléma erkölcsi megítélése függ az ítéletalkotó érintettségtől, ezért elképzelhető, hogy független bírálóként magasabb szinten „racionális”, mint közvetlen szereplöként. Ezt igazolni látszik az a tény is, hogy vizsgálatai során maga Kohlberg is azt tapasztalta, hogy egyes problémák megítélésében a vizsgálati személyek mintegy 20%-a alacsonyabb morális szakaszba esett vissza, azaz morális regresszió következett be (Váriné Szilágyi, 1987).

Másképpen fogalmazva, a jó ismerete nem mindig járt együtt a legjobb döntéssel. Az igazságosság és méltányosság elvei alapján ítélni szép volna, de pusztán ezekre fókuszálva elszaladnánk a morális ember ambíciói, kompetenciái és érzelmei mellett, és értetlenül néznénk a csalókra. Az erkölcs nem lehet minden racionális, mert az ember maga nem lehet minden racionális. Az erkölcs és logika közös vonása viszont, hogy szabályaiknak elsajátítása nem jelenti azt, hogy automatikusan ezek a szabályok kezdik el szervezni döntéseinket és viselkedésünket. Egy anekdota szerint úgy évszázadnyi idővel ezelőtt megkérdezték Ludwig Wittgenstein világhírű osztrák filozófust, hogy: aki sok logikát tanul, annak logikusabb lesz-e a gondolkodása. Egy kis tűnődés után ezt felelte: „Igen, olyan mértékben, mint amennyire a gyomor működésének ismerete javítja az emésztést”. Lehet, hogy az erkölcsi ismeretekkel sincs ez másképpen, persze jóval árnyaltabb ez a dolog, mert az erkölcs minden társas viszonyok közepette működik.

A csalás mint megküzdés

Kétség nem fér ahhoz, hogy a mai iskolák egyik legnagyobb problémája a tisztelességtelen érvényesülés kiszűrése és visszaszorítása. minden magára adó iskola rendszabályzata tartalmaz olyan rendelkezéseket, amelyek a csalási kísérletek megelőzését, vagy a megtörtént esetek szigorú kezelését hivatottak szabályozni. A technikai lehetőségek fejlődése, a kusza tanügyi törvények, a pedagógusi státusz rossz össztársadalmi megítélése és a teljesítményhajhászás azonban kedveznek az effajta viselkedésnek, mi több, annak veszélye is fenyeget, hogy az iskolai csalás a közgondolkodásban elveszítse az immorális jellegét és lassacskán a normális címkéjét öltse magára. A megtévesztő viselkedés az emberi tevékenység minden szférájába beférkőzte magát, és ez inkább természetes, mintsem meglepő, de a csalók túlságos elszaporodása törvényszerűen ellehetetleníti a közösségi életet. Ez alól nem képez kivételt az iskola sem, bár az oktatási intézmények jó része úgy reagálja le a jelenséget, hogy kiépíti saját „mini rendőrállamát” és pedagógusait implicit vagy explicit módon rendőri szereppel ruházza fel, akiket akciófilmbeli (ál)hősökhez hasonlóan inkább a személyes bosszú, mintsem a kötelességtudat és közösségi értékek védelmében vetett hit vezérel. A magányos hősök azonban csatákat nyerhetnek, de háborút sosem. Egy tanári közösségen belül is a csalók malmára hajtják a

vizet azok, akik nem következetesek a rendszabályzat érvényesítésében, illetve nem tesznek az okok felszámolásáért személyes példát statuálva a becsületes munkavégzésben. Ez az érem sötétebbik oldala, de létezik egy másik is, ami mellett szintén nem lehet szótlanul elmenni.

Az iskolai csalás olyan pozitív hozadékkal is jár a csaló számára, ami bizonyára túlmutat a tanórai oktatás általános és műveletesített céljain és a diákok önző teljesítmény-céljain is. Ez amolyan szerecsenmosdatásnak tűnik, de mégis, a csaló önnön képességeit csiszolja a megtévesztés során. A modern iskola magas követelményei szorongást és stresszt idéznek elő a diákokban. Akik ilyen helyzettel szembesülnek, azok két lehetséges választ produkálhatnak: vagy önmagukban, vagy a környezetükben hoznak létre változást. A csalás tulajdonképpen egy adaptációs válasz a frusztrációval fenyegető helyzetre (Shon, 2006). A csalás jelentős idő-, energia-, és mentális befektetéssel jár. Idői vonatkozásban ez azt jelenti, hogy olykor az előkészület a vizsgaidő többszörösét teszi ki, hiszen tudjuk, hogy sokan képesek apró cédláakra apró betűvel oldalakat átmásolni, ezeket rendszerezni, elhelyezni, kipróbálni. Ami az energia- és mentális befektetést illeti, a tervezés, mérlegelés és kivitelezés nagyon aprólékos odafigyelést igényel, hiszen a lebukás igen komoly veszélyekkel jár, egyes esetekben a diákok a megszégyenítés és hitelvész mellett azt is kockáztatják, hogy karrierjüket török derékba. Az iskolai csalásra nem lehet csupán úgy tekinteni, mint egy kiképzésre irányuló impulzív cselekedetre, mert sok esetben inkább egy aprólékosan tervezett, emocionálisan mérlegelt, kognitív és viselkedéses csúcsteljesítményre hasonlít.

Ha a morális vonatkozásuktól eltekintünk, akkor azt is mondhatjuk, hogy egy komolyan kikalkulált iskolai csalás sikeres végrehajtása legalább akkora teljesítmény, mint becsületesen jó jegyet szerezni. Az igazán ügyesen blööffölő diákok jó emberismerő, ismeri tanárának minden olyan apró rezdülését, amit más helyzetben nem tartott volna fontosnak megtanulni, és ismeri önmagát is, amit más helyzetben szintén nem tudott volna megtapasztalni, csak ilyenszerűen sajátos és kiélezett helyzetben. Tudja, hogy hogyan kell olyan nem-verbális jeleket küldeni a tanár fele, amelyek elaltatják a gyanút és közömbösségről árulkodnak. Képes belső izgalmi állapotát pókerarccal és nyugodt tekintettel álcázni, kimért és hüvös akkor is, amikor a helyzet nagyon forróvá válik. El kell ismernünk, hogy az érzelmi és expresszív önkontroll ilyen szintű működése akár csodálatra méltó is lehet, és ennek a továbbiakban is nagy hasznát veheti a diákok, ha sikeres személyközi kapcsolatokra áhítózik. Ez egy sokkal életszagúbb tudás, mint a tananyag, melynek érdekessége, hogy az iskolában tanulható, de nem tanítják, hasznos, de nem ildomos.

Az eddigiekben többnyire olyan „előnyökre” céloztunk, amelyek a személy intrapersonális kvalitásait növelik, de az iskolai csalásnak, a személyes akciókon túl, léteznek társas kollaboráción alapuló formái is. Ezek lényege, hogy nem az egyén, hanem a csoport összehangolt munkájára van szükség az egyéni nyereségek maximalizálásához. A

kollaborációs formák szervezettségükben és eredetiségekben jelentősen különbözhetsznek. Legegyszerűbben úgy működik, hogy a felkészületlen tanuló egy felkészült tanuló közelében foglal helyet és megpróbál lesni tőle, annak tudtával vagy tudta nélkül. Ebben a helyzetben csupán az egyik fél aktív, a másik akár teljes passzivitást is mutathat. Ez kevés képzelőről és összehangolást igényel, akár ötletszegénynek is nevezhető, hiszen a szemfüles tanárnak csak annyit kell tennie megelőzésképpen, hogy az „okos” információforrást szemmel tartja. Ennél sokkal eredetibb viszont az az eljárás, amelyikben a kollaboráló felek stratégiája nem csak „jó” térbeli elhelyezkedésre korlátozódik, hanem szemiotikai megegyezésen alapul (Shon, 2006). Ez esetben az együttműködő felek előre megegyeznek néhány jel jelentésében és ennek megfelelően segítik egymást. Például több válaszlehetőséget felvonultató tesztfeladatokban az „okos” megéríti az orrát, ez azt jelenti, hogy az A válasz a helyes, ha a füléhez nyúl akkor a B válasz jó, ha az állához, akkor a C és így tovább. Ez már összehangolt csapatmunkát igényel és kreatív olyan értelemben, hogy a jelek csak a csoporton belül hordoznak sajátos jelentést, de nem keltik fel a pedagógus figyelmét. Ilyen esetben a csalók nem csak jó minősítést kapnak, hanem hatékony nem-verbális kommunikációs eljárásokat gyakorolnak, ami szintén nem a tantervi tudás része. Igen elterjedt az olyan módszer is, amikor a csoport szándékosan megteremti a csalás lehetőségét, valamelyik tag „önfeláldozó” szerepvállalása révén. Ilyenkor a szereplő egy rendszerint buta kérdéssel vagy kéréssel zavarja a felügyelőt, s míg az választ ad vagy intézkedik, addig a többiek másolnak, lapot cserélnek vagy súgnak egymásnak.

A kooperációt alapuló csalás általában kisebb kockázattal jár, mint az egyéni akciók, mert a tanárt igen nehéz feladat elé állítja. Több irányba kellene figyelnie egyidejűleg, közönséges jelek absztrakt jelentését kellene kitalálnia, illetve el kellene utasítania egyszerű kéréseket. A csoportba szerveződő csalók így megtapasztalják a csoport biztonságot nyújtó erejét, a kommunikáció új lehetőségeit és a csoportmunka átütő erejét. A sikeres megtévesztés közös élménye újra egy pozitív hozadék, olyan spontán kohéziós erőnek bizonyulhat, aminek megteremtése a szervezett tanórai tevékenységeken nehezen megvalósítható.

Az iskolai csalás, bár morálisan elfogadhatatlan és nemkívánatos viselkedésnek minősül, adaptációs szempontból hatékony megküzdésnek tekinthető egy frusztrációval fenyegető helyzetben. A morális és adaptív viselkedések kusza kapcsolatát jellemzi, hogy olykor e két dimenzió egymásnak ellentmondó irányokat mutat, mert a jó nem minden jelent alkalmast, és a rossz nem minden jelent alkalmatlant.

Szakirodalom

- Bouville, M. (2010): Why is cheating wrong? *Studies in Philosophy and Education*, 29(1), 67-76.
- Csányi V. (2007): Ironikus etológia: Az iskola (Evolúciós áttekintés). In Gábor Gy., Márton L., Vásárhelyi M., Volosin H. (szerk.): *A párizsi toronyőr*. Pallas Kiadó, Budapest, 126-131.
- Drake, C.A. (1941): Why students cheat. *Journal of Higher Education*, 12, 418-420.
- Gilligan, C. (1982): *In a different voice*. Harvard University Press, Cambridge
- Jensen, L.A., Arnett, J.J., Feldman, S.S., Cauffman, E. (2002): It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209-228.
- Kohlberg, L. (1981): *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. CA: Harper & Row, San Francisco
- Shon, P.C.H. (2006): How college students cheat on in-class examinations: creativity, strain, and techniques of innovation. *Plagiary: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification*, 130-148.
- Váriné Szilágyi E. (1987): *Az ember, a világ és az értékek világa*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Williams, S., Courtney, M. (2011): Why cheating is wrong? <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1102/1102.1506.pdf> (2013.11.20.)

XI. OSZTÁLYOS DIÁKOK LOGIKAI GONDOLKODÁSÁNAK VIZSGÁLATA

EGRI EDITH
Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Az oktatás központi célja az iskola tantárgy-specifikus tartalmakon kívül a gondolkodás tanítása kellene legyen, illetve azon feltételek megteremtése, amelyek elősegítik és fejlesztik a diákok érvelő képességét (Valanides, 1997), hiszen kognitív fejlődésük korlátolt (Soerjaningsih, 2001). Fontos lenne lehetővé tenni a tanulók számára a tudatos gondolkodást, hogy a tanulási és gondolkodási tevékenységeikben kognitív kihívásokkal találkozhassanak, továbbá problémahelyzetekkel, érvelési lehetőséggel, döntéshozatallal. Valanides (1995, 1996) bebizonyította, hogy a kognitív feladatokban szignifikánsan magasabb teljesítményt nyújtanak a reál profilú osztályba járó diákok, mint a humán profilú osztályba járó társaik. A minden nap életben, a hétköznapi gondolkodásban jelentős szerepe van a formális gondolkodásnak, amely fejlesztéséhez a matematika oktatása kétségtelenül hozzájárul. Adey és Shayer (1994), illetve Smith és Sims (1992) szerint ugyanakkor a formális gondolkodás szintje meghatározza a matematika területén elérte sikeres eredményeket.

A matematika oktatása fogyelmezett gondolkodásra nevel, a világ működésének megértéséhez ad alapot a kezünkbe. Segít azonosítani és rendszerezni mindeneket az összefüggéseket, amelyek lehetővé teszik, hogy a különböző információdarabok egy kezelhető problémába sűrűsödjenek össze. A diákok matematika terén elérte eredményességet több tényező is befolyásolhatja: a kognitív folyamatokon kívül az illető intelligenciája, a környezeti háttér, az affektív tényezők, amelyekkel rendelkezik, és nem utolsósorban az érzékelés és észlelés (Kiss, 2001).

Elméleti háttér

Inhelder és Piaget (1958) szerint a formális gondolkodás az intellektuális működés általános módja, egyedi struktúrája, amely lehetővé teszi, hogy a kölcsönösséget és a megfordíthatóságot egy egységes transzformációs rendszerbe szintetizáljuk. A formális gondolkodás 11-18 éves kor között alakul ki az oktatás eredményeként, a mentális operátorok kifinomulását és fejlődését feltételezi, mint például a specifikus információk feldolgozásának képességét, a logikai gondolkodást és érvelést.

A logikai gondolkodás a komplex problémamegoldás folyamatának kulcsa, a fejlett mentális tevékenységek megszerzésében használt egyik lehetséges út. Egyike azon kognitív készségeknek, amely befolyásolja a tanulmányi sikerességet. Egy olyan képesség, amely nem öröklés, hanem tanulás útján szerezhető meg (Cibik, 2006, idézi Sezen és Bülbül, 2011). Azok az emberek, akik képesek bonyolult problémák megoldására, bizonyára elég-séges logikai gondolkodási és érvelési képességgel rendelkeznek. A logikai gondolkodás képessége az egyén azon adottságára utal, amellyel egy problémát mentális műveletekkel old meg, vagy azon készségére, amellyel törvényszerűségekhez, szabályokhoz jut el általánosítások vagy absztrakciók által (Yaman, 2005, idézi Sezen és Bülbül, 2011). Macdonald (1986) alapján a logikai gondolkodás olyan ismeret, amely a matematikai tartalmú beszélgetések rendszerezésére nyelvtani alapszabályokat használ, és lehetővé teszi bizonyos dolgok eldöntéséről, hogy a matematikában igazak vagy sem.

Az egyén logikai gondolkodásának fejlettsége előrejelzi az illető képességét a nap mint nap jelentkező (rosszul definiált) problémák megoldásában, a személyek közötti kapcsolatok megértésében, a valóság felfogásában (Sinnott, 1998). Lupu és Özcan (2014) kimutatta, hogy a számítógépnél, televíziózással és egyéb elektronikai játékokkal helytelenül eltöltött szabadidő a valóságérzet elvezetéséhez vezet és csökkenti a logikai gondolkodás képességét. Tobin és Capie (1981) kísérletük eredményeként levonják a következtetést, hogy a logikai gondolkodási képesség a legszilárdabb előrejelzője a tanulók teljesítményének. Lawson (1982) szerint a formális gondolkodás fejlesztése a természettudományi tantárgyak tanításában fontos prioritás kell, hogy legyen.

A logikai gondolkodás és a különböző tudományok kapcsolatát többen vizsgálták, például Johnson és Lawson (1998) megfigyelte, és tanulmányában kiemelte, hogy az érvelési készség és a biológia tantárgy terén elért sikeresség összefügg. A fizika bizonyos fejezeteivel szintén szignifikánsan pozitív kapcsolatban van a logikai teszt pontszáma (Garnett, Tobin Swingler, 1985), nem utolsósorban a matematikával (Tobin és Capie, 1981), a problémamegoldással, a számítógép-programozással.

Logikai gondolkodás teszt

Tobin és Capie (1981) egy VI. osztályos kortól alkalmazható, tíz ítemet tartalmazó tesztet dolgozott ki diákok számára a formális gondolkodás mérésére. Az ítemek a gondolkodás öt módjával függenek össze: változók kontrollja, arányossági (proporcionalis), korrelatív, valószínűségi és kombinatív gondolkodás, és mindegyik jártasságot két feladat méri fel. Ezek a készségek az iskolai és a matematikai sikeresség alapvető képességei (Bitner, 1991). A teszt tíz többválaszso alkotóelemből épül fel, a kutatási alanyoknak az egyes feladatoknál öt válaszlehetőség közül kell kiválasztani a helyes megoldást, majd az öt alternatíva közül a helyes érvet. A logikai teszt validitását jól jelzi az altesztenként kiszámolt Crombach-érték, amely 0,85 volt (Tobin és Capie, 1981). Tobin és Capie tesztjének első két feladata az arányossági gondolkodást méri. A logikai

gondolkodás ezen módja két mennyiségek együttes változásának összehasonlítását igényli, illetve a kapott információk feldolgozását. Kialakulása hosszú folyamat eredménye (Boyera, Levinea és Huttenlochera, 2008, idézi Adey és Csapó, 2001).

Arányos összefüggésekkel gyakran találkozunk a hétköznapi életben. Az arányossági gondolkodás képességének fejlesztése a matematika tananyag részét képezi, és leginkább a következő témakörökönél domborodik ki: arányszámítás, mértékegységek átváltása, egyenes és fordított arányosság felismerése, egyszerű és összetett hármas szabály, arányos osztás, százalékszámítás. Ugyanakkor más, főként természettudományok körébe tartozó tantárgyaknál (fizika, kémia, földrajz) szintén jelen van az arányossági gondolkodás.

Möhring, Newcombe és Frick (2015) kimutatta, hogy a 4-5 éves gyerekek arányossági gondolkodása és térlátása, helymeghatározása között szoros kapcsolat létezik. Szerintük ez az összefüggés azon képességek tulajdonítható be, amely segítségével arányos képet tudunk készíteni a különböző méretű reprezentációkhoz, kiterjedésük mentális megváltoztatásával. A változók elkülönítése és kontrollja – melynek mérése a harmadik és negyedik feladattal történik – a kulcselemek azonosítását feltételezi, a változók hozzárendelésének, illetve azok megkülönböztetésének, osztályozásának képességét. Ez egy bonyolult gondolkodási mód, hosszú fejlődés eredménye, a formális gondolkodási fázisban érhető le. A változók között lévő függőségi kapcsolat meghatározása azok módszeres szabályozásán, változtatásán alapszik. Főként a tudományos kísérletekben: a tervezés során, a megfigyelések alatt, az eredmények rendszerezésénél és magyarázatánál játszik fontos szerepet a változók kontrollja.

A logikai gondolkodást mérő teszt következő két íteme – az ötödik és a hatodik feladat – a valószínűség fogalmának ismeretét és helyes használatát vizsgálja. A valószínűségi gondolkodás a képességek között különös szerepet játszik. Bizonyos események megértéséhez, kockázataik becsléséhez kétségtől szükséges, ezért fontosságát fel kellene ismerni, és fejleszteni a matematika tanítása során.

A korrelatív gondolkodás együtt-járási típusának fejlettségét két ítem méri fel: a hetedik, illetve a nyolcadik feladat, melyekben két kétértékű változó közötti ok-okozati összefüggést kell felismerni. Ross és Cousins kutatásában a korrelatív gondolkodást az induktív gondolkodás részképességeként említi, mint a valószínűségi változók közötti összefüggési szabály felismerésének képességét (Bán, 1998). A korrelatív gondolkodás tehát akkor lép működésbe, ha bizonyos valószínűséggel előforduló események közötti kapcsolatokat kezeljük, értelmezzük. A kutatások azt igazolják, hogy a korrelatív gondolkodás lassú fejlődés eredményeként alakul ki (Lawson, 1982), tökéletes elsajátítása ritkán fordul elő, mivel ellentmondó információk megfigyelését és feldolgozását igényli (Bán, 1998).

A logikai gondolkodást mérő teszt utolsó két alkotóeleme a kombinatív gondolkodás képességét méri. A kombinatív gondolkodás egy olyan a folyamat, melynek során adott elemekből olyan kombinációkat, összeállításokat kell létrehozni, amelyek eleget

tesznek bizonyos feltételnek. A kombinatív képesség átszövi gondolkodásunkat, beépül a képességek rendszerébe, részét képezi olyan általános képességeknek, mint a problémamegoldó gondolkodás képessége, a kreativitás, a fantázia (Hajdúné, 2004, 1).

A kutatási eljárás

A kutatás célja feltérképezni a XI. osztályos diákok logikai gondolkodását és érvelési képességét, megvizsgálni, hogy a logikai gondolkodás mentén milyen különbség van az elméleti líceumban és szakiskolában tanuló diákok között, illetve elemezni, van-e kapcsolat a diákok logikai gondolkodása és iskolai eredményessége között. Megjegyezzük, hogy az iskolai eredményességet jelen tanulmányunkban csak a félévi általános, a matematika, a magyar, a román és az angol lezárások tükrében vizsgáljuk, illetve a versenyeken elért eredmények vonatkozásában.

A felmérést 2015 februárjában, illetve márciusában végeztük. A vizsgálat célcsoportját Hargita és Kovászna megye 17 középiskolájának 219 tizenegyedik osztályos tanulója képezte. A kutatásban résztvevő diákok átlagéletkora 17.38 év, 61.2%-uk lány (134 fő), 38.8%-uk (85 fő) fiú. A megkérdezettek 43.3%-a elméleti líceumba (95 fő), 56.6%-a pedig szakiskolába (124 fő) jár.

Kutatásunk eszközéül a szakirodalomból ismert Tobin és Capie logikai gondolkodást mérő tesztjének magyar fordítását használtuk fel, amely kitöltésére átlagosan 40 perc állt a diákok rendelkezésére. A tanulóknak ezenkívül egy kérdőívet is ki kellett tölteniük, amelyben az előző félévi tanulmányi átlagukat, illetve a matematika, magyar, román és angol tantárgybeli a lezárásukat kellett megadniuk. Azt is megkérdeztük, hogy az utóbbi időben vettek-e részt valamilyen versenyen, vagy versenyeken, ha igen, akkor milyen helyezést értek el. A teszt feladatainak eredményeit akkor tekintettük helyesnek, ha mind a megoldás, mind az indoklás hibátlan volt. minden jó válasz 1 pontot ért, maximálisan 10 pontot lehetett szerezni. A statisztikai elemzést az SPSS 19.0 segítségével végeztük. A logikai tesztnél elérte eredményeket gyakorisági táblába foglaltuk össze, ezt szemlélteti az 1. táblázat.

1. táblázat: A logikai teszt eredményei

		Abszolút gyakoriság	Relatív gyakoriság	Érvényes gyakoriság	relatív	Kumulált gyakoriság	százalékos
Érvényes adatok	0	43	19.6	19.6		19.6	
	1	55	25.1	25.1		44.7	
	2	34	15.5	15.5		60.3	
	3	33	15.1	15.1		75.3	
	4	10	4.6	4.6		79.9	
	5	17	7.8	7.8		87.7	
	6	7	3.2	3.2		90.9	
	7	7	3.2	3.2		94.1	
	8	3	1.4	1.4		95.4	
	9	5	2.3	2.3		97.7	
	10	5	2.3	2.3		100.0	
Összesen		219	100.0	100.0			

Az első oszlopban találhatóak a lehetséges elérhető pontszámok. Aggodalomra adhat okot, hogy a megkérdezettek egyötöde egyetlen helyes választ sem tudott adni, illetve háromnegyedük négyes alatti pontszámot kapott. Elenyészően kevesen vannak azok, akik 9 vagy 10 pontot szereztek (a diákok 2.3 százaléka), de a közepes szintet is alig 4-5%-uk érte el.

Szóródási mutatókat számoltunk, melyek szerint a megkérdezettek átlagosan 2.54 pontot szereztek, az ismérvértékek mediánja 2, az egyes összpontszám értékek átlagosan 2.487 ponttal térnek el az átlagtól. A legnépselbőbb tábor azoké, akiknek 1 pontot sikerült elérniük, vagyis, az 1. táblázat alapján, a felmért tanulók 25.1%-a. Összehasonlítva ezeket az értékeket a Tobin és Capie által középiskolásokon végzett felméréssel (Tobin és Capie, 1981), azt kell mondunk, hogy a XI. osztályos diákjaink az 5.5-es átlaghoz képest gyengén teljesítettek a logikai tesztnél.

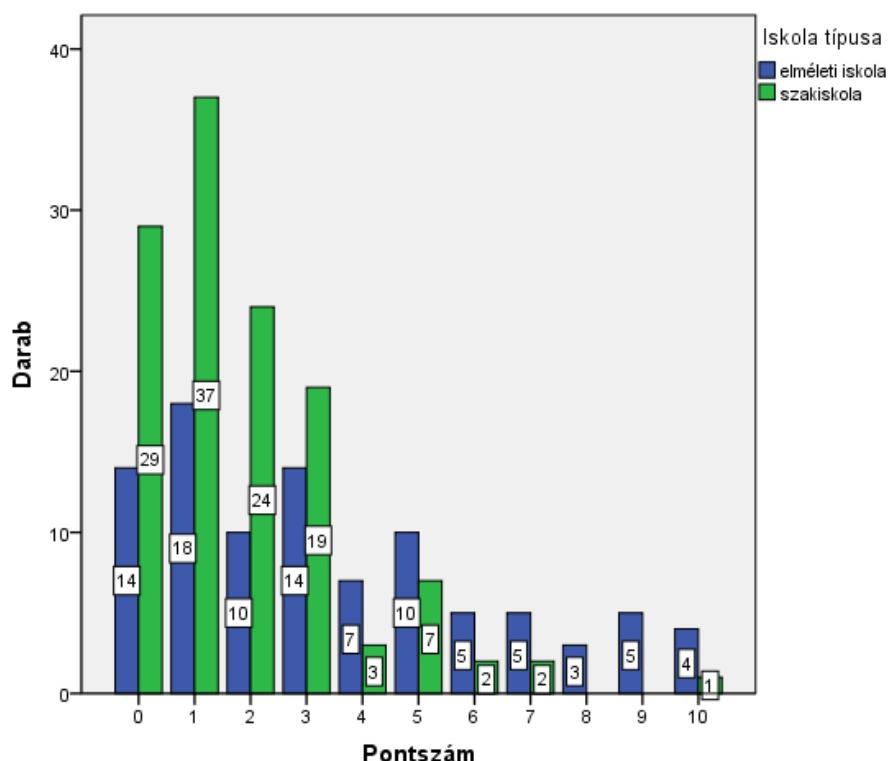
A 2. táblázat külön szemlélteti az elméleti líceumba járóknak és a szakiskolás diákoknak a logikai gondolkodás teszten elért pontszámainak abszolút gyakoriságát.

2. táblázat: Elméleti és szakiskolás tanulók eredményei

	Iskola típusa			Összesen
	elméleti iskola	szakiskola		
Pontszám 0	14	29	43	
1	18	37	55	
2	10	24	34	
3	14	19	33	
4	7	3	10	
5	10	7	17	
6	5	2	7	
7	5	2	7	
8	3	0	3	
9	5	0	5	
10	4	1	5	
Összesen	95	124	219	

Mint várható volt, az elméleti iskolások jobban szerepeltek, mint a szakiskolások. Ők egyébként átlagosan 3.49 pontot értek el, 2.931 szórással. Szétválasztás után sem változott meg a fent észlelt tény, hogy továbbra is azok a diákok vannak többségben minden csoportban, akiknek 1 pontot sikerült elérniük (a medián minden esetben 1). A vizsgált 95 elméleti iskolás diákból 32-en kapták meg az 5, vagy annál nagyobb pontszámot, míg a 124 szakiskolásból csak 12-en. Ez utóbbiak 1.81 átlaggal szerepelnek, itt a szórás is kisebb, 1.778 az értéke, ezen ismérvértékek mediánja pedig 1, szemben az elméleti iskolások 3 értékű mediánjával.

Független mintás t-tesztet végeztünk az adatbázisunkban, amely alapján szignifikáns különbséget tapasztaltunk az elméleti iskola és a szakiskola tanulóinak logikai gondolkodása között ($p<0.001$ szignifikanciaszint mellett). Az iskolatípusok szerinti összehasonlítást ábrával is szemléltük.



1. ábra: Az elméleti iskola és szakiskola tanulóinak logikai gondolkodása

A pontszámokat három osztályba kategorizálva is megvizsgáltuk: I. kategória: 0-3 pont közöttiek; II. kategória: 4-6 pont közöttiek; illetve III. kategória: 7-10 pont közöttiek.

3. táblázat: Kategorizált pontszámok iskolák típusára leosztva

Iskola típusa	elméleti iskola	Darab	pontszámok			Összesen
			0-3 pont	4-6 pont	7-10 pont	
Iskola típusa	elméleti iskola	Darab	56	22	17	95
		Százasláék	58.9%	23.2%	17.9%	100.0%
	szakiskola	Darab	109	12	3	124
		Százasláék	87.9%	9.7%	2.4%	100.0%
Összesen		Darab	165	34	20	219
		Százasláék	75.3%	15.5%	9.1%	100.0%

A 3. táblázat alapján a 219 tanulóból 165-en kerültek be az I. kategóriába, vagyis a diákok 75.3%-a, 34-en a II. kategóriába sorolhatók be, azaz az összes tanuló 15.5%-a, míg 20-an a III. kategóriába, ők a vizsgált alanyok 9.1%-át jelentik. Mivel az értelmi fejlődés szempontjából az I. kategória a konkrét műveleti szakasznak felel meg, a II. az átmeneti szakasznak, míg a III. a formális műveleti szakaszának (Frear és Hirschbuhl, 1999), a felmérésünkben résztvevők 75.3% -áról elmondható, hogy a konkrét műveleti, 23.2%-a az átmeneti, míg 9.1%-a a formális műveleti szakaszba tartozik.

A tanulók kognitív fejlődése a műveleti szakaszban a következőképpen oszlik meg az iskola típusok között: elméleti iskola 58.9%, szakiskola 87.9%. Túl nagy az ide tartozó diákok hányada. Átmeneti szakaszban van az elméleti líceumosok 23.2%-a, illetve a szakiskolások 9.7%-a. Végül az elméleti iskolások 17.9%-a érte el a formális műveleti szintet, a szakiskolásoknak pedig csupán 2.4%-a. A kapcsolat a két iskolatípus között szignifikáns.

Ha a nemek szerint is megvizsgáljuk ezt az eloszlást, akkor megállapíthatjuk, hogy a fiúk valamivel magasabb százaléka esik a formális műveleti szakaszba (pontosabban 9.4%-uk a lányok 9%-ához képest), ugyanakkor a konkrét műveleti szakaszba is (itt a százalékos eloszlás 78.8%, illetve 73.1%). Az átmeneti szakaszban viszont fordítottak az értékek, azaz a fiúk 11.8%-a sorolható ide, a lányoknak pedig 17.9%-a. Azonban nincs szignifikáns kapcsolat a kognitív szintek és a nemek között.

Érdekelt, hogy vajon van-e különbség a 17 évesek és idősebb életéükben járó XI. osztályos társaik eredménye között. A következő eredményt kaptuk: a 17 éves diákok 2.69 átlagot értek el a logikai gondolkodás teszten, míg a tőlük idősebbek csak 2.20-at. Valószínűleg ennek oka az, hogy voltak közöttük osztályismétlők, esetleg olyanok, akik később kezdték az iskolát. A logikai teszt eredményét elemeztük a nemek összefüggésében, viszont itt sem találtunk szignifikáns különbséget a fiúk és a lányok teljesítménye között. A fiúk pontszámának átlaga 2.47, 2.452 szórással, míg a lányok esetében az átlag 2.59, a szórás pedig 2.517. A gyakorisági eloszlások alak-mutatószámaival leteszteltük az adatsokaságunkat és a ferdeségi mutató értékére 1-nél nagyobb értéket kaptunk, tehát mintánk eloszlása szignifikánsan különbözik a normális eloszlástól.

A felmérés feladatonkénti eredményeit áttekintve azt tapasztaltuk, hogy a teljesítmények között kisebb-nagyobb eltérések vannak. Ez alapján képet kaptunk arról, hogy melyik feladatban voltak sikeresebbek a diákok. A 4. táblázatban megtékinthetők az eredmények.

4. táblázat: Feladatonkénti eredmények

	1.f.	2.f.	3.f.	4.f.	5.f.	6.f.	7.f.	8.f.	9.f.	10.f.
Átlag	0.32	0.34	0.2	0.17	0.26	0.12	0.26	0.15	0.41	0.32
Helyes	70	74	43	38	57	26	57	32	90	70
Százalék	32%	33.8%	19.6%	17.4%	26%	11.9%	26%	14.6%	41.1%	32%

A 9. feladat bizonyult a legkönnyebbnek ezt a 219 tanulóból 90 tudta helyesen megoldani (41.1%-uk, ebből 49 elméleti iskolás és 41 szakiskolás), amelyre átlagosan 0.41 pontot szereztek a kikérdezettek, és a 6. feladat tünt a legnehezebbnek, amelyet 0.12 pontátlaggal oldottak meg, sikeresen 26 tanuló (11.9%-uk, melyből 20 elméleti iskolás és 6 szakiskolás).

Összehasonlítva a korrelatív gondolkodást mérő feladatokban elért teljesítményt a Bán Sándor által végzett kutatás eredményeivel (Bán, 1998), a 7. feladatra kapott 0.26 átlag alulmarad a 0.292-hez képest, a 8. feladatra kapott 0.15 érték pedig a 0.205-hez képest, tehát a mi tanulóink az együtt járási szabályokat nehezebben veszik észre.

Az öt gondolkodási területnél (arányossági gondolkodás, változók kontrollja, valószínűségi gondolkodás, korrelációs gondolkodás, kombinatorikus gondolkodás) elért átlagokat és szórásokat az 5. táblázatban foglaltuk össze.

5. táblázat: A gondolkodási módok mutatói

Gondolkodási módok	arányossági	vált. kontr.	valósz.	korrel.	kombin.
Átlag	0.3288	0.1849	0.1895	0.2032	0.3653
Szórás	0.41931	0.33014	0.30580	0.30820	0.42446

A kapott adatok alapján elmondhatjuk, hogy kutatásunk alanyainak arányossági és a kombinatorikus gondolkodási módja bizonyult jobbnak, a változók kontrollja, a korrelatív és a valószínűségi gondolkodással szemben.

Külön összevetettük a szakiskolások és az elméleti iskolába járó diákok egyes gondolkodási területeinek a mutatószámát, az eredményt az 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat: A gondolkodási módok összehasonlítása

	Iskola típusa	N	Átlag	Szórás
arányossági	elméleti iskola	95	.4632	.46266
	szakiskola	124	.2258	.35127
változók kontrollja	elméleti iskola	95	.2842	.39715
	szakiskola	124	.1089	.24329
valószínűségi	elméleti iskola	95	.2684	.35588
	szakiskola	124	.1290	.24587
korrelatív	elméleti iskola	95	.2579	.34873
	szakiskola	124	.1613	.26709
kombinatorikus	elméleti iskola	95	.4737	.43374
	szakiskola	124	.2823	.39940

A csoportstatisztikát megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy az elméleti líceumba járó diákok által elért értékek majdnem kétszer nagyobbak, mint a szakiskolásoké. A legnagyobb eltérés a két iskolatípus esetén az arányossági gondolkodásban vehető észre. Itt

az elméleti iskolába járók esetén 0.46 átlagot kaptunk, míg a szakiskolásoknál 0.2258-at. A következő gondolkodási terület, amelyben leginkább elérnek az említett tanuló-csoportok, a kombinatorikus gondolkodás, 0.4737, illetve 0.2823 átlagokkal. Legközelebb a korrelatív gondolkodási módra számolt átlagok állnak, ezek az értékek rendre 0.2579 és 0.1613.

Észrevehető, hogyha rangsoroljuk az átlagok szerint a gondolkodási területeket, a sorrend nem egyezik meg elméleti iskolások és a szakiskolások esetén, hanem csökkenő sorrend esetén a következőképpen alakul:

- elméleti iskola: kombinatorikus, arányossági, változók kontrollja, valószínűségi, korrelatív;
- szakiskola: kombinatorikus, arányossági, korrelatív, valószínűségi, változók kontrollja.

A független mintás t-teszt alapján a két iskolatípus esetén a vizsgált gondolkodási területek szignifikáns különbséget mutatnak (a szignifikanciaszint értéke a korrelatív gondolkodás kivételével, amely értéke itt 0.02, minden más esetben kisebb 0.001-nél). Tehát az elméleti iskolába járók mind a logikai gondolkodásban, mind annak egyes részterületeiben jobbak szakiskolás társaiknál.

Összevetettük az egyes diákok előző félévi matematikai átlagát a logikai gondolkodást mérő teszt eredményeivel és az egyes gondolkodási területeken elér pontszámokkal. Mivel 30 diák nem tüntette fel a matematika átlagát, őket ebből a vizsgálatból kiszűrtük és 189 érvényes adattal dolgoztunk. Ebből a 66 elméleti iskolás matematika átlaga 7.87, a 123 szakiskolásé pedig 6.19. A matematika jegy összefügg a logikai gondolkodással, ezen belül sorra az arányossági, a valószínűségi, a kombinatív, a korrelatív gondolkodási móddal, és a változók kontrolljával is szignifikáns eredményt mutat. A kapott Pearson-féle korrelációs együttható, melynek értéke 0.4, közepesnél gyengébb pozitív kapcsolatra utal. Érdekes, hogy az előző félévi lezárás valamivel szorosabb összefüggésben van a logikai teszt eredményével, mint a matematika jegy, holott fordítva gondolnánk. Itt is mindegyik összefüggés szignifikáns, a félévi általános és a logikai teszten elérő összpontszám Pearson-féle korrelációs együtthatója pedig 0.418.

Tanulmányunkban felülvizsgáltuk a román, a magyar és az angol félévi lezárások kapcsolatát is a logikai teszt eredményeivel. A kapott táblázat szignifikáns összefüggéseket mutatott, a következő Pearson-értékekkel: magyar: 0.361, román: 0.308, angol: 0.269, tehát ezen tantárgyakkal a logikai gondolkodás lazább kapcsolatban áll.

Végül azt is megvizsgáltuk, hogy befolyásolja-e a logikai teszt eredményét, ha egy diák az utóbbi időben tantárgyversenyen vett részt, ott esetleg helyezést ért el. A versenyeken való jenlét nem, a helyezés viszont szignifikáns összefüggést mutatott a logikai gondolkodás szintjével.

Kíváncsiak voltunk a diákok érvelési képességeire. Ennek érdekében külön analizáltuk az itemek indoklásainak eredményét, az átlagokat a 7. táblázatban tüntettük fel.

7. táblázat: Érvelések eredménye

	1e.	2e.	3e.	4e.	5e.	6e.	7e.	8e.
Átlag	0.38	0.47	0.28	0.25	0.37	0.21	0.28	0.19

Mivel az utolsó két feladatra nem kellett indoklást adni, ezért itt csak az első 8 ítem érvelésének átlagát találjuk meg. Ezek a számok egyben a helyes indoklások százalékot is jelentik (kerekítéssel). Például a tanulók 47 százaléka (Pontosabban 46.6% lenne) helyesen érvelt a 2. feladatra, de ezt csak akkor vettük figyelembe, ha előzőleg helyesen választotta ki a kérdésre a megoldást is.

8. Táblázat: Válaszok eredménye

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Átlag	0.49	0.48	0.26	0.26	0.38	0.21	0.72	0.71

A 8. táblázatba külön összegyűjtöttük a válaszok átlagát. Viszonylag nagy értékeket vehetünk észre a 7. és a 8. feladat átlagaira vonatkozóan. Ez a két feladat a korrelatív gondolkodással függ össze. Azonban az érvelések esetében majd hogynem legkisebb átlagok tartoznak hozzájuk. Tehát, a megvizsgált diákok többnyire jó választ adtak ezekre a feladatokra, de helytelenül érveltek. Ezért lett alacsony a korrelatív gondolkodásukat mérő érték.

Kipróbáltuk, hogy ha a teszt értékelésénél minden feladatnál külön pontszámot adunk a válaszra is és az indoklársa is, egymástól függetlenül, akkor az átlagos eredmény 3.69-re nő, 2.289 szórással. Elfogadható, hogy a korrelációs együttható értéke ebben az esetben kisebb (0.379), tehát valamivel gyengébb lett a kapcsolat a matematika és az így számolt teszt eredménye között.

Következtetések

Jelen tanulmányunkban igyekeztünk képet kapni a XI. osztályos diákok logikai gondolkodásáról és érvelési képességéről. Fő célunk az volt, hogy megnézzük, milyen szintű a 17-18 éves korosztály arányossági, korrelatív, valószínűségi és kombinatorikus gondolkodása, illetve a változók kontrollja. Az eredmények alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a 17-18 éves fiatalok logikai gondolkodása fejlesztést igényel, főként a változók kontrollja, a korrelatív és a valószínűségi gondolkodási területeken vannak javítanivalók. Ezek a gondolkodási módok tanulhatók, még ha némelyiknél hosszadalmas és viszonylag nehéz is a fejlődés. A matematikatanítást úgy kell megszervezni, hogy a tanulót végigvezethessük a kognitív fejlődés Piaget által leírt állomásain, az egyes gondolkodási területek célszerű fejlesztésével.

Összehasonlítottuk az elméleti líceumban és szakiskolában tanuló diákok logikai gondolkodásának képességét; feltételezésünk beigazolódott, ugyanis szignifikáns különbséget tapasztaltunk az elméleti iskolások javára.

Arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a középiskolás évek alatt megszerzett jegyek útmutatóul szolgálnak-e a formális gondolkodás megítélésében, ezért kapcsolatot kerestünk a diákok logikai gondolkodása és a félévi általános, illetve a matematika, a magyar, a román és az angol előző félévi jegyei között. Mindegyik esetben szignifikáns összefüggést kaptunk, a legerősebb korreláció a félévi általánossal volt.

Szakirodalom

- Adey, P., & Shayer, M. (1994). *Really raising standards: Cognitive intervention and academic achievement*. London: Routledge.
- Adey, P., Csapó B. (én.): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In. Csapó B, Szabó G. (szerk.): *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. edia.hu/sites/default/files/books/Termeszettudomany_tartalmi_keretek.pdf, 17-58
- Bán S. (1998): Gondolkodás a bizonytalanról: valószínűségi és korrelatív gondolkodás. In. Csapó B. (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 221–250.
- Bitner, B. L. (1991). Formal operational reasoning modes: Predictors of critical thinking abilities and grades assigned by teachers in science and mathematics for students in grades nine through twelve. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 275-285.
- Frear, V. & Hirschbuhl, J. J. (1999). Does interactive multimedia promote achievement and higher level thinking skills for today's science students? *British Journal of Educational Technology*, 30(4), 323-329.
- Garnett, P. G & Tobin, K. G. (1987) Reasoning abilities of Western Australian secondary school students and implications for the teaching of science. *European Journal of Science Education*, 7 (4), 387-397.
- Inhelder , B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. (A. Parsons, & S. Milgram Trans.), Basic Books, New York
- Johnson, M. A., and Lawson, A. E. (1998). What are the relative effects of reasoning ability and prior knowledge on biology achievement in expository and inquiry classes? *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 89-103.
- Kiss T. (2001): *A matematikai gondolkodás fejlesztése hétközéves korig*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Lawson, A. E. (1982). Formal reasoning, achievement, and intelligence: An issue of importance. *Science Education*, 66, 77-83.
- Lupu, E. and Özcan, D. (2014): *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 131 420 – 425.
- Macdonald, T. (1986). *Thinking mathematically*. Drummoyne N. S. W. Shakespeare Head Press.
- Möhring, Newcombe, Frick (2015): The relation between spatial thinking and proportional reasoning in preschoolers, *Journal of Experimental Child Psychology* 132, 213–220.
- Sezen, N., Bülbül, A. (2011): A scale on logical thinking abilities, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 2476–2480.
- Sinnott, J. D. (1998): *Everyday problem solving – Theory and application*. New York: Springer.
- Smith, M.U., & Sims, O.S., Jr. (1992). Cognitive development, genetics problem solving, and genetics instruction: A critical review. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 701-713.

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN

- Soerjaningsih, W. (2001). *Student Outcomes, Learning Environment, Logical Thinking and Motivation Among Computing Students in an Indonesian University*. <http://espace.library.curtin.edu.au:1802>.
- Tobin, K. G., Capie, W., (1981): The Development and Validation of a Group Test of Logical Thinking, *Educational and Psychological Measurement*; 41; 413-423.
- Valanides, N. (1995). Cognitive abilities among twelfth-grade students. Paper presented at the European Conference on Educational research (ECER 95), 14-17 September, 1995, University of Bath, England.
- Valanides, N. (1996). Formal reasoning abilities among tenth, eleventh-, and twelfth-grade students: Theoretical and educational implications. *Educational Review*.
- Valanides, N., (1997) Formal Reasoning Abilities And School Achievement, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 23, No. 2, pp. 169-185.
- Hajdúné H. K. (2004): Az elemi kombinatív képesség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltárása 4–8 évesek körében, *Magyar Pedagógia* 104. évf. 3. szám 263–292.
www.magyarpedagogia.hu/document/Hajdune_MP1043.pdf (2014.03.20).

PEDAGÓGUSPORTRÉ A FELVILÁGOSODÁS KORÁBÓL – ABRUDBÁNYAI SZABÓ SÁMUEL –

HERMANN GUSZTÁV MIHÁLY

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

A felvilágosodás egyetemes olvasatban köztudottan inkább a kozmopolitizmus eszméjéhez kötődik, Közép-Kelet Európa tájain viszont hangsúlyozott módon nemzeti jellegeket ölt. Ez elsősorban a térség etnikai és geopolitikai viszonyaiból adódik, de a specifikus szellemi-ideológiai fejlődés kapcsolatban áll e térség népei által bezárt, esetről esetre különböző, bizonyos pontokon mégis összecsengő történelmi külön utakkal. Időbeni jelentkezése attól is függ, az illető nép milyen szintre jutott a *polgárosodás* folyamatában (gazdasági-társadalmi tekintetben), illetve mennyire rendelkezett modern értelemben vett *polgári öntudattal* (mely ugyan a társadalmi-gazdasági jelenségekkel összefüggésben, de mégis önálló összetevőként jelentkezik a tudati szférában). Találóan vázolja a térség korabeli értelmi alternatíváit David Prodan román történész: „A francia forradalmár, egy nemzeti tekintetben szabad, egyetemes szinten vezető szerepben tetszelgő ország polgároként könnyebben hajlott arra, hogy megtagadja, illtetve felcserélje saját múltját. De erre képtelen volt egy oly nép nemzeti-mozgalmi harcosa, mely nép megosztott, függő vagy alávetett állapotban volt, akinek a szabad nemzeti fejlődés csak vágyálmaiban létezett. Merthogy az a múlt, ami társadalmi haladásért hadakozó francia számára nyilvánvaló hátrányt jelent, a függőségen élő népek nemzeti előharcosa számára a felsőbbrendűség nyilvánvaló tárházát kínálhatja. [...] A helyzet itt visszájára fordul: a jelen a romlást, szolgaságot, megalázkodást jelenti, míg a múlt a nagyságot és a fényt. Hogyan mondhatna le a történelem fegyvertáráról e népek felvilágosult gondolkodója, amikor céljaihoz ez többet kínált, mint az új eszmék együttvéve.” (Prodan, 1967, 464–465)

Mindezek tudatában talán kijelenthetjük, hogy a felvilágosodás közép-kelet-európai virágzása nem véletlenül esik egybe az etnikailag túlszínezett Habsburg birodalom népeinek nemzeti eszmélésének korával, ám arról sem szabad megfeledkezni, hogy a jelenségek hátterében bonyolult, a társadalmi szférát is érzékenyen érintő érdekek munkáltak. A magyar rendek egyfelől Bécs központosító politikáját igyekeztek ellensúlyozni, miközben egyre komolyabb gondot jelentett számukra az ország bizonyos nem-magyar népeinek emancipációs törekvése. A szerbek, románok, szlovákok nemzeti identitásának kikristályosodásában nem volt jelentéktelen az udvar szerepe, mely a

balázsfalvi görög-katolikus püspökséget és papi szemináriumot, a pozsonyi szlovák teológiai intézetet éppen azért hozta létre, a szerb nyelvű imakönyvek kiadását azért támogatta – az orosz befolyás csökkentésére való igyekezet mellett –, hogy e népeket szövetségesévé tegye a magyar nemesség függetlenségi igényeivel szemben. A magyar rendekkel csaknem azonos előjogokat élvező horvát nemesség, a szintén privilegizált erdélyi szászság viszont ellenszenvel szemlélte és minden lehetséges eszközzel fékezte Bécs központosító és modernizációs politikáját, hiszen ezen a ponton érdekeik találkoztak a magyar kiváltságos osztály törekvéseivel. Összegezve: túl az etnikai ütközéseken, rendi törésvonalak figyelembevétele nélkül elképzelhetetlen bármilyen terv, kezdeményezés, szövetség.

A székelyföldi felvilágosodás teljes mértékben beleilleszkedik a közép-kelet-európai felvilágosodás hagyományaiba, csupán árnyalattal provincialisabb. A „fény százada” itt még szúkebb évtizedekre zsugorodik, miközben jócskán átnyúlik a 19. századba, rétegjellege pedig még hangsúlyozottabb. A nemzeti karakter itt is alagyúrja a kozmopolitizmust (ami azért fel-felüti fejét), de a Székelyföldön az erősödő magyar nemzetkultuszon túl jelentkezik valami egyedi lokális szín: a székely rendi nacionalizmus reminiscenciájaként a székely múlt elfogult vizsgálata, imádata és mitizálása. A székelyföldi felvilágosodást éppen ezek a különlegességek teszik érdekessé és további kutatásra érdemessé.

A fény százada a Székelyföldön főképp a térség középfokú és felsőbb iskolái révén tör utat magának, e téren pedig jelentős előnyt élveztek a protestánsok tanintézetei. Ebben az is közrejátszott, hogy az itt tanító professzorok nyugati tanulmányutjaik (ún. „peregrinációik”) végeztével, a kor európai egyetemein fennforgó legújabb eszmeáramlatok, tudományos eredmények ismeretében, könyvekkel megrakott utasládákkal érkeztek állomáshelyeikre.

A 18. század végén új színpadt tünt fel a székelyföldi középiskolák addigi katolikus-református megosztottságú térképén. A Székelyföldön jelentősebb arányban jelenlévő három „bevett” felekezet közül korábban csupán az unitáriusok nem rendelkeztek saját középszintű iskolával. Egy székelyföldi unitárius gimnázium létrehozásának gondolatát már 1712-ben felvette Homoródszentmártoni Biró Sámu, az unitáriusok első kurátora: „...ha többet nem is, de egy celebris Scholát erigálnánk ez Hazának közepette (gondolnók Székely-Keresztúrra) hová mindenfelől az ifjúság elérkezhetné”. Az idők viszontagsága közel egy évszázaddal halasztotta e kezdeményezés végrehajtását, melyről végül az 1793. július 10-iki homoródalmási zsinat döntött. (Sándor, 1896, 16)

A székelykeresztúri gimnázium elindulásában döntő szerepe volt az intézmény első professzorának, abrudbányai Szabó Sámuelnek. Az erdélyi oktatásügy, illetve irodalmi élet e jeles – és szinte teljesen elfelejtett – személyisége, saját állítása szerint (mint 1855-ben, 100 esztendők korában vallja) 1756-ben született Abrudbányán. Életrajzírói (Orbán, 1868, 25; Sándor, 1874, 107) állítása szerint a Marosszékről származó család neve eredetileg Mikola volt, de atya szabómesterséget folytatván, innen nyerte új vezetéknévét. Édesapja Szabó Pál, anyja Tóth Anna, fiuk nevét az abrudbányai anyakönyvbe 1757-ben

vezettették be, de valószínűleg ekkor csak a keresztelés történt. (Sándor, 1874, 107-108.) Előbb szülőhelye elemi iskolájában tanult, majd Torockón, végül Kolozsvárott folytatja, ahova 1771-ben kerül, és 1775-ben, némi huzavona után, szülőhelye papjának rábeszélésére lett tógátus diák. „Három év múlva – írja feljegyzéseiben – a kolozsvári eklézsia hatvan deák közül kántorának választott és még három év múlva 1781-ben, kedvem ellenére, a zsinati főtanács Torockóra rendelt tanítónak.” (Sándor, 1874, 108) Mikor azonban II. József adóreform-tervei előkészítéséhez nagy keletje lett a fölmérői pályának (1786 után), Szabó is a földmérők közé állott, de ezt a hivatalt sem tudta megkedvelni. A rendszertelen fizetés és a sok munka, a megígért előléptetés halogatása, de legfőképpen az, hogy II. József halálával (mely éppen Szabónak Bécsben jártakor történt, amikor kihallgatást szeretett volna kérni tőle) a földmérői szakma becsülete és divatja is csökkent, így a nyughatatlan fiatalembert úgy dönt, visszatér az egyházi pályához: „Én is azonnal a világi hivatalokra való vágyásról lemondék, s a kedves szülőim fogadásának teljesítésére indulék.” (Sándor, 1874, 110)

Feltehetően Bécsből hazá sem tért, hanem már megelezte peregrinációját. 1791-ben Bécsben és Göttingában találjuk, innen a berlini egyetemre ment, előfordult még Prágában, Drezdában és Lipcsében is, tanulmányi vándoréveit 1793-ban fejezte be. Átmenetileg Sárdon állapodott meg, korábbi pártfogója, Sándor Mózes özvegyének házában, mint gyermekinek tanítója.

Közben 1793-ban elkezdődik a Székelykeresztúri unitárius gimnázium építése, melynek tanári állását vélhetően Szabónak már hazatértek kor ajánlották. Neki viszont a türelme fogy – és nyughatatlan természete is megmutatkozik abban a levélben, amit 1794. szeptember 19-én Lázár István püspöknek ír Sárdról: „A zsinat eltelésétől fogva a Sz.-Keresztúri gymn. építésére kirendelt comissio tagjai egészen f. hó 14-ig semmi gyűlést nem tartanak, semmi végzést nem tőnek, azért azt határoztam vala, hogy az eddig volt állásomat is elhagyván (melyre elég okot szolgáltattak éppen az unalomig) a télep Szebenbe megyek, hogy ha ugyancsak tanítás vagyis inkább paedagogia által kelletik kenyeresmet keresni, valami szász úrficskákat tanítsak magyarul és diákul. Kolozsvárt igen is akartam elkerülni, ahol már régről fogva szerencsétlenségem kovácsoltatik.” (Sándor, 1896, 19-20) Végül „a Keresztúrszéki egynéhány nemességnek” megkeresésére lemond a tervezetéről, ígérvén: „Szt.-Mihálynakra bizonyosan előállok. Az idő alatt pedig javallám, hogy tudósítást tegyenek a székek kerületeibe, hogy a kinek fog tetszeni fiaikat Keresztúrra hozni taníttatás végett, érkezhessenek idején szállásokat fogadni, minthogy katonai módra a faluban lészen, a mint nekem, úgy a tanulóknak is, szállása.” (Sándor, 1896, 20)

1795. február 14-én, ugyancsak Lázár István püspökhöz írt leveléből ismét kiolvasható igyekezete a keresztúri gimnázium építésügyeinek, egyszersmind megfelelő munkafeltételeinek előmozdítására, és újra meggyőződhetünk arról, hogy tehetséges, de közösségebe nehezen illeszkedő emberrel állunk szemben: „...Én is tudom azt, hogy jó volna már futkosó hígságomat megoltani és csendességen élni. Eddig volt gondolkozásom

a belső állapotra nézve, azt úgy analizáltam vala, hogy ott legyen lakásom, a honnan ne kellessék alá s felsátoroznom, ugyan ezen tekintetből lett az, hogy minekutánna az irigy, fendorló szívek, mind a torockói, mind a kolozsvári papságra illő lépésemet meggátolták, annális inkább, azt nem akarták, hogy én a kolozsvári kollégiumunknál professzor legyek, lemondván mintegy a papi állapotról, választottam itt, messze irigyeimtől, az épülendő gymnasiumnál való professzorságot; tudván azt, hogy ama mondás szerént: *ubi Philippus Melanchton, ibi Wittenberga*, ott találom fel a professzori dicsőséget, a hol tanítói kötelességeimet híven és hasznosan teljesítem.” (Sándor, 1896, 21–22)

Ebben az időben megjelent érdekes elmefuttatásában („melyet, mint a Papi Sz. Hivatalra fel-szenteltek meg-visgálásának ekkori Elöl-Ülöje, készített, és el-is mondott Bölönen az Unitariusok Sinati közönséges Gyűlésében, az 1795-dik Esztendőben, Sz. Jakab Havának 29-dik napján”) a kor lelkészével szemben támasztott elvárásait összegzi. Az írás címe: *Igaz Theologus, Vagy-is egy ollyan beszélgetés, melyben meg-mutogattatik, hogy az igaz Théologus a leg-jobb és a leg-böltsebb ember e Világon* (Kolosváratt, 1796) Felkészült, széles látókörű és világlátott szerző sejthető a jól válogatott, szemléletes példázatok mögött, melyek közül a jellemzőbbeket idézem, azokat, amelyek Szabó művelte ségét és kora színvonalán álló szellemi horizontját tükrözik:

„Egy tudós utazó Persa, az akkor Frantzia Országról azt jegyzette-meg, a maga utazásáról költ Leveleiben [Montesquieu *Lettr. Persanes XLIV.*], hogy abban három egymással ellenkező Statusok vagynak; uly-mint: az Eklésiai vagy Papi, a Polgári és a Vitézlő Rend; mellyeknek ketteje az harmadiknak nem barátta; valamint azért a Papi Rend, a Polgári és vitézlő Rendnek ellenségei. Két hatalmas ellenség ellen kötek hát kardot mellettetek Théológusok...” (Szabó, 1796, 5)

„[A teológus]... kinek-kinek az övét meg-adja, a kinek tartozik vámmal, vámot; a kinek tisztelettel, tiszteletet; azért Királyához és Elöl-járóihoz engedelmes, Hazájához hív, Vallásához igaz; a mit akar, hogy mások vélle tselekedjenek, ugyan azt tselekszi ő-is azokkal. [...] Theologus annyit tészen, mint Istenről beszélgető, vagy Tanító, az egy Istennél nints több jó, nintsen felségesebb... [...] ... De az úgy nevezett Világi Tudományokban-is nem tudatlan, sőt nemtsak Theorétikus, hanem valóban Praktikus-is ő azokban. Igazán Filosofus, az az Tudományok barátta; visgálja ő a Természetet, s annak változhatatlan szép rendét, törvényeit tsudálja; de azonban imádja-is annak Teremtőjét, ezért ő mondatik *Fisiko-Theológusnak*-is: Jártas ő az *Astronomiában*; mert fel-emelkedik gyakran a Földről a tsillagos Égig, nézi ott az Isten Kezeinek munkáit, a Napot, a Holdat, és a Tsillagokat, azoknak járásit, forgásit szemléli, és azoknak Fő-vezérét ditséri; hallya, mint hirdetik az Egek az erős Istennek Ditsőségit, mint prédikállyák az egymás után való Napok az Igét, és az egymás után való Éjtakák a bőltseséget. [...] Lelke pedig ezen szép hármoniában gyönyörködik; azért az ő neve *Astrothéológus*-is.

Nagy Máthémátikus-is egyszersmind az igaz Théológus, tudja ő annak minden részeit maga hasznára szabni; tudja a jó *Arithmétikának* törvényei szerint bőltsen számlálni

napjait, tudja a *Geometriának* szabásai szerint a maga életének szélit, hosszát, minéműségét, tudja azt a mértékletességet (proportion), melly ō maga és a Teremtő közt vagyon; tudja, hogy Az véghetetlen, ō pedig véges, hogy Az határtalan kiterjedtség; ō pedig tsak egy pont, vagy semmi; ezért mikor annak hatalmának munkáit visgálja, meg-hunyászkodik, s még azt-is tsudállya, hogy ō egy Légynek Tirannusa lehet.

A *Geográfiának* segédsége által fel-emelkedik, mint egy Sas, a Föld felett, és egy tekintéssel el-nézi a Földnek kerekségit, s látta, hogy a Birodalmak mint omlanak egymásra, és azoknak omlásain mint mások miként emelkednek; látta, hogy egy Nemzetseg el-múlik, és más következik; nem ragaszkodik ō azért a földhez, hanem oda kivánkozik, az hol vagyon az ō Polgári-társasága, a tökélletes Valóságok közt, az Egekben; és ezen vágyódása által meg-mutattyá ō azt-is, hogy az igaz Théológus *Statistikát* és *Politixiát*-is tud, és hogy ezeknél fogva nem Szamár, hanem a leg-boltsebb és a leg-jobb Ember-is e Világón.” (Szabó, 1796, 11)

Egy enciklopédikus műveltségű, széles látókörű felvilágosult elmének képzeli tehát az igazi teológust, akinél a pusztán hitbéli ismeretek mit sem érnek a világ dolgainak tudása nélkül.

Visszatérve a székelykeresztúri iskolaalapítás hétköznapjaihoz, azt látjuk, hogy Szabót építkezési munkálatok lassú haladása újabb panaszra fakasztja: 1795. szeptember 8-án a konzisztóriumnál panaszolja, hogy az eklézsiából a napszámosok későn jönnek, s így pénzes napszámosokat kell fogadnia. November 14-i levelében ismét csalódásának ad hangot: „Egymásra tódultak itt az akadályok, a melyeknek elhárításában egyedül kellett küszködniöm. Úgy jártam, mint a kit barátságosan valamely szép folyóvíz mellé hívnak sétálni, és sétálás közben a mély vízbe taszítanak, hogy ússzon, ha kell egyedül.” Életkörülményeit is panaszolja, azt, hogy nem sikerült a készülő épületben bár az ō lakását lakhatóvá tenni, és hogy ügyködéséért fizetsége csak a professzori cím lett. „A diurnumát talán megérdemelném – írja –; a diurnal többre menne, mint a firma; ha nem adatik, én is az építésbeli büről lemondok, s ha le, félek úgy marad az épület. Tőlem az idegen, vagy az ellenség se kívánhatja, hogy ingyen építsek és ingyen tanítsak.” (Sándor, 1896, 23–24)

1796. november 7-én megtörtént végre Szabó Sámuel beiktatása a professzori állásba, a keresztúri unitárius templomban, a püspök, kurátorok és „nagy díszes közönség” jelenlétében. Székfoglalójának tárgya: „*Szépek szépe, vagy a legszebb szépség*”. (Sándor, 1896, 25) Szavaiból kitűnik, hogy nyugati peregrinációról frissen hazatért, lendületes fiatal igazgató kezébe került az új intézmény: „a társadalmi felemelkedés alapfeltétele az, ha a tudomány nem marad csak egy szűk osztálynak vagy rétegnek a kiváltsága; ezért annak megszerzését osztályra, rétre, nemzetiségre, felekezetre, nemre való tekintet nélkül mindenkinél lehetővé kell tenni.” (Molnár, 1993. 54) Az építkezés viszont – az iskoláé és a professzori házé – még évekig elhúzódik.

Közben Szabó professzor körül újabb árnyak sűrűsödnek: 1800-ban ellentéte kerül az iskola gondnokával, Biró Józseffel, aki „illemsértő” hangú vádbeleket ír róla a konzisztóriumnak, és a keresztúri eklézsiát is ellene hangolja. A vádak valós voltát nincs ami alapján megítélnünk, de a Szabó vérmérsékletének körvonala azódó képet tekintve hihetőnek tűnik Sándor János vélekedése: „...Biró József önkényüleg akart bánni a gymnázium] ügyeivel,

s nem igen szerette a Szabó Sámuel beléavatkozását és hiúságát sértve érezte, ha vele szemben, mint egy aristocratával, a nép fia a maga véleményét érvényre tudja emelni; míg Szabó Sámuel éppen ellenkezőleg szenvedett. [...] Egyébiránt azt hiszem, hogy a gondnok és professzor közötti harmóniát a conservatív, az előítéletes Biró Józsefnek Szabó iránti személyes gyűlölsége zavarta meg; nem pedig az, hogy ne tudott volna tanítani, vagy képtelen lett volna az iskola vezetésére.” (Sándor, 1874, 112–113)

Közben, 1806-ban (ötvenéves korában!) Szabó megnősül, felesége a torockószentgyörgyi esperes leánya, Klára, akitől három gyermek született: Sámuel, Titus és Anna. (Sándor, 1874, 112)

A magánélet nyugvópontra helyezése viszont nem szünteti meg a Szabó Sámuel ellen irányuló támadásokat. Az 1812. január 5-én tartott képviselő tanács megbízza Körömczi Jánost és Szász Mózest, vizsgálják meg a székelykeresztúri iskola anyagi-szellemi állapotát. Ők Szabót azzal vádolják, hogy a sátoros ünnepekre gyűjtésre kiküldött diákoktól begyűlt pénzt nem kezeli híven. Ehhez még hozzáadódik, hogy a nyári vizsgákra kiküldött biztosok a ravai zsinaton (1812. július 6.) kedvezőtlen jelentést tesznek a diákok felkészültségéről: „Keresztúron az ifjúság szorgalmát középszerűnek, némely osztályokat alkalmasoknak, másokat gyengéknek találtunk. A tógátusok akkor adnak exercitiumot, a mikor akarnak. A deákok közül deákul jól egy se tud, stb.” (Sándor, 1874, 113) Úgy tűnik, némelyek személyes ambícióihoz konkrétan köthető érdekek mentén fogalmazódtak meg e több oldalról érkező vádak, bár Szabó nyughatatlan, nehezen alkalmazkodó természete is szerepet játszhatott a dologban. A vádaskodások megteszik a hatásukat: 1813. április 20-án bejelenti az igazgatói hivatalról való lemondását, s bár próbálják meggyőzni a maradásról, július 4-én kitart korábbi döntése mellett. Helyére Székelykeresztúrra Koronka József kolozsvári kollégiumbéli senior került. (Sándor, 1896, 39–40)

A mezősi Pókakeresztúrra vonult vissza, ahol egy Székely József nevű katonatiszt átengedi neki házát, ott lakott 1815-ig, amikor a tordai gimnázium igazgatója lesz. Itt dolgozik 1832-ig, ezután két évig Kolozsváron hittant tanít a kollégiumban, ezt követően nyugalomba vonul, 100 ezüst forint nyugdíjjal. Ezután Udvarhelyszéken, részint Nagysolymoson, anyai birtokán, részint Szentábrahámon, leányánál volt, olykor pedig Gagyban, Ferenczi József nevű rokona házánál. Száz évesen prédkálni szeretett volna Kolozsváron, meg is írta beszédét, mely utólag nyomtatásban is megjelent (Évszázados életkori ünnepély. *Kereszteny Magvető*. 1874 (IX). 97–104). Ebben, öregkori állapotáról elmélkedve, elgondolkodik élete értelmén, hasznán: „...Míg magamat bírtam, életemet ezen közhasznúságra szenteltem az unitárius ifjúság szellemi nevelésében; mely feladatnak mennyire megfeleltem, arról nekem nem kell szólnom, hanem nektek kell elgondolkodnotok...” És természetesen ez alkalommal is van szava a pályára készülő fiatalokhoz: „Tanuló ifjúság! Egyenként kirepültetek fészkeitekből a tudományok Parnassusán virágnektárt gyűjteni. A méz a rossz gyomorban megkeseredik. Vigyázzatok, hogy használni akarván, kárt ne tegyetek magatoknak és rossz példával sokaknak.” Végül, mint igazi közép-kelet-európai felvilágosult elme, gondol a honra is, melyről szavai elárulják, hogy a nyelvén szólók közösséget érti alatta: „Áldott, oh áldott légy, sokat szenvedett kedves hazám és nemzetem! Szívem többet érez hozzád, mint amennyit szájam kimondhatna. Ha

én meg nem érhetem is, engedje a jóltevő ég, hogy más aggastyánaid érhessék meg sorsod szép virultát, mi felett a vén Simeon lélekhangualtával örvendezhessenek!” Szószékről előadni e gondolatokat viszont már nem volt ereje. 1856. szeptember 22-én halt meg, sírja az udvarhelyszéki Gagyban található.

Irodalmi munkásságáról sajnos keveset tudunk. Kazinczy írja róla: „sokat dolgozott magyar nyelven. Dolgozatai mind kéziratban maradának.” (Sándor, 1896, 126)

De voltak más értékelői is. Gedő József, aki irodalmi társaságot szeretett volna létrehozni Erdélyben, melynek célja lett volna „a magyar nyelvnek eredeti tisztaságában fenntartása s helyes elővitele”, értékelvén fordítói munkásságát így vélekedik róla, a terveibe bevont Kozma Gergelyhez írott levelében: „Ezen embert csakugyan tartuk meg s húzzuk bé a mi literátori társaságunkba – s hárman sokat tehetünk.” (Kozma, 1876, 39)

Fentebb idézett műve, illetve el nem hangzott, de posztumusz kiadott „centenáriumi” prédikációja mellett – Kazinczy állításával ellentétben – voltak még nyomtatásban megjelent alkalmi beszédei, amelyek közül Szinnyei egyet azonosított: *A megjutalmazott hívség. Mélt. Petrichevich Horváth Ferencz...Unitária akklezsiák főkurátorának...örök emlékezete*. Kolozsvár, 1805. (EZ – a sors különös iróniájaképpen – a korábban róla kedvezőtlen jelentést tevő Kőrmötzi János beszédeivel együtt jelent meg.) (Szinnyei, 262–263)

Ha eredeti művei nagyrészt elkallódtak is, vagy várják feltárásukat, fordításai a kor olvasott könyvei közé tartoztak:

Zoriáda vagy a' mogol' leánya tudós történetei. [Zoriada oder Abenthener der Tochter des Grosmoguls.] [Regény] [Ford.] Szabó Sámuel, Abrudbányai. Posony-Pest, 1805. 211. 1.

Klementi Laura vagy a' velentzei szép leány. (Laura Klementin, die schöne Venezianerin.) Egy rajzolata az emberi indulatoknak. [Regény] Fordította Abrudbányai Szabó Sámuel. Po'sony-Pest. 1806. 73. 1.

Lizára az Abysziniai Amazon. Egy költeményes rajzolat. (Lisara, die Amazone von Habyssinien.) [Ford.] Sz[abó] S[ámuel] Posony-Pest, 1806. 217. 1.

Wenzel, Gottfried Immanuel: Rómaiak biographiája, az-az a' római leg-nevezetesebb férjfiaknak és asszonyoknak személyes leírása. [Biographion der berühertesten Römer und Römerinnen. [Ford.] Abrudbányai Szabó Sámuel. Posony-Pest, 1808. 207. 1.

Zorinda fejedelem kis asszony vagy Anikának a' szerályból lett ki-lopattatása. [Nettchens Entführung aus dem Serail.] [Ford.] Szabó Sámuel, Abrudbányai. Posony-Pest, 1813. 191. 1.

[A fenti fordítások jegyzékét az Országos Széchenyi Könyvtár katalógusai nyomán állítottam össze – HGM.]

Ezeken kívül Kozma Gergely sorol még néhány munkát: „Hogy e cím alatt: *Abentheuren und Unglücksreisen des Junkers von Hasenau* egy fordítása jelent meg Landerernél, 1805-ben, az tény. Ugyan e kiadó Kozma G. közvetítésével még több darabot is küldött hozzá fordítás végett, s hogy ezek közül többet ki is adott, bizonyítják Kozma G.-hez 1808-ban küldött levelének szavai: 'Ex reliquis opusculis D. Szabó 20 exemplaria jam submissi'. Azok a 20 példányok t. i. az írói díjt képezték. Ő fordította, ugyancsak Landerer számára, a következő darabokat: *A Forster család* (*Erdőpásztori háznép* címen), *Az Inkások* (Marontel-től) és *Menon Napkeleti Történeti*, melyeknek megjelenését azonban a censura nem engedte meg.

Írt az Erdélyi Múzeumba is (IV. füzet). Fordította még a következő című művet: *Histoire de Saladin, Sulthan D'Egypte et de Syrie: avec une Introduction, une Histoire abrégée de la Dynastie des Ayoubites fondée par Saladin, des Notes Critiques, Geographiques et quelques Pièces justificatives, Par M. Marin.* I. kötet 355 lap, II-ik 440. A kézirat teljes. Ráírva: 'imprimatur, Claudiopoli 9. 7ber, 807. Mártonfi'." (Kozma, 1876, 26)

Ugyancsak Kozmától tudjuk, hogy Szabó levelezésben állott Kazinczyval, de emléklap-gyűjteménye arról is tanúskodik, hogy barátainak vallották magukat Báróczi Sándor, Döbrentei Gábor, Kis János (utóbbi költő, műfordító, a II. József németesítő törekvéseivel dacoló Soproni Magyar Társaság megalapítója) és Gyöngyösi János (a sárospataki és debreceni kollégisták kedvelt költője), mellettük néhány jeles Göttingai meg Hannoveri tudós egyénisége, valamint az erdélyi arisztokrácia több ismert tagja. (Kozma, 1876, 26–27)

Abrudbányai Szabó Sámuel az erdélyi felvilágosodás jellegzetes alakja: egyszerre több nyelvből szorgosan fordító, egyetemes irodalomban járatos, enciklopédikus műveltségű, nyugati hírességekkel barátkozó világpolgár, illetve nemzete iránt elkötelezett őszinte magyar hazafi. Jelen életrajzi vázlatot figyelemfelkeltőnek szántam. Érdekes élettörténetének részletes megírása, kéziratban maradt munkáinak azonosítása és feldolgozása, legalább szemelvénies közzététele még feladatként vár a jövő kutatóira.

Szakirodalom

Évszázados életkori ünnepély (1874): *Kereszteny Magvető*. (IX). 97–104.

Kozma F. (1876): Kozma Gergely. 1774–1849. (Életrajz, irodalmi történeti adalékokkal.) *Kereszteny Magvető*. 1876 (XI). 15–61.

Molnár I. (1993): Útnak indító, úton megtartó iskolám. In: *A székelykeresztúri Orbán Balázs Gimnázium Évkönyve*. Székelykeresztúr. 54–57.

Orbán B. (1868): *A Székelyföld leírása*. I. Udvarhelyszék. Pest.

Prodan, D (1967): *Supplex libellus Valachorum*. Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1967.

Sándor J. (1874): Szabó Sámuel életrajza. *Kereszteny Magvető*. 1874 (IX). 105–117.

Sándor J. (1896): *A székelykeresztúri unitárius gymnasium történelme*. Székely-Keresztúr.

Szabó S. (1796): *Igaz Theologus, Vagy-is egy ollyan beszélgetés, melyben meg-mutogattatik, hogy az igaz Théologus a' leg-jobb és a leg-böltsebb ember e' Világon*. Kolo'svárott.

Szinnyei J. (1909): *Magyar írók élete és munkái*. XIII. Bp.

AZ INTERAKTÍV KONSTRUKTIVIZMUS GYÖKEREI A PRAGMATISTA NEVELÉSFILOZÓFIÁBAN

KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

A huszadik század végétől a konstruktivista elméletek egyre jelentősebb szerepet töltenek be a tudás, a megismerés és tanulás folyamatainak kutatására vonatkozóan. A konstruktivizmus képviselői Giambattista Vico filozófiai utódainak tekintik magukat, aki a „verum ipsum factum” kimondásával rávilágított világmegismerésünk korlátozottságának legfőbb okára, arra a tényre, hogy metafizikai és matematikai világunkat mindenestől mi magunk teremtjük (Somlyó, 1992). Magát a konstruktivista episztémológia kifejezést először 1955-ben a svájci pszichológus, Jean Piaget használta, aki szerint a tudás struktúrái nem a priori adottak, hanem interakciók során alakulnak ki.

Tanulmányomban a konstruktivista elméletek korszerű elképzeléseit szeretném John Dewey – főként pedagógiai vonatkozású - gondolataival összevetni, mintegy rámutatva arra, hogy Dewey nézetei milyen sokféleképpen aktuálisak és továbbgondolásra érdemesek. Először a konstruktivizmus főbb irányvonalait vázolom, majd a két felfogás összefüggéseire mutatók rá, feltérképezve azt, ahogyan Dewey nézetei hatottak a konstruktivizmus alapjaira.

A konstruktivizmus módszerei és gyakorlata

A metafizikai vagy realista megközelítésekkel ellentétben a konstruktív szemlélet nem törekzik a külső valóság tükrözésére vagy másolására az emberi értelemben. Az ember, mint megfigyelő, résztvevő jelenik meg, aki képes aktívan modellezni a külvilágot, illetve olyan valóságot épít maga számára, mely megfelel neki. Ezek a konstrukciók nem pusztán szubjektív entitások, mindig a társadalmi kontextus függvényei, tranzakcióban állnak azzal a kulturális környezettel, amelyből létrejöttek és az egyes szubjektív konstrukciók egybeeshetnek mások szubjektív konstrukcióival, ami által interszubjektív igazságok alakulnak ki. A tudományokban a konstrukciók nem véletlenszerűek, a tudósok nem önkényesen alkotják meg a valóságról szóló diskurzív gyakorlatot, de tudatosítani kell, hogy a konstrukciók, melyeket a tudomány megteremt, nagyban függenek a megfigyelő egyedi és személyes perspektívájától. Amit ez idáig az emberek isteni vagy

valamilyen transzcendens igazságnak hittek, azokról felismerjük, hogy az emberi elme konstrukcióiról van szó.

A konstruktivizmus kiindulópontja, lényege abban áll, hogy kimondja: teljességgel elveszítettük az egyetlen, tiszta, egységes világképbe vetett hitünket, a tudományok bármelyike csupán verziókat képes megfogalmazni a világról, olyan verziókat, melyeket a megfigyelő kutatók, tudósok konstruálnak, szerepüknek, helyzetüknek megfelelően. A „fölött megfigyelő” (Reich, 2009), akitől eddig a Nagy Elbeszélés származott, elveszett, ily módon egymás mellett megférő és egyformán helyes világkép verziók léteznek. Ezeknek a verzióknak nincs közös nevezője, de alkalmazhatnak egymáshoz hasonló logikai érvényt vagy racionalitás modellt. A konstruktivista gondolkodók nem támogatják a világ önhatalmú, tetszőleges jellemzését, a realitásról szóló konstrukciók életképességére koncentrálnak, gyakorlati következményeik felől közelítik meg ezek igazságát. Előtérbe helyezik a problémamegoldó, instrumentalista, találékony, de nem vélekedésszerű opciókat.

A konstruktivizmus kritikusai úgy vélik, hogy a konstruktív szemlélet képviselői a tetszőlegességet vezetik be módszer helyett vagy gyanánt, de ez a megállapítás nem elfogadható, különösképpen akkor, ha alaposabban megvizsgáljuk a konstruktivista mozgalmakat. Mindössze arról van szó, hogy a konstruktivizmus elutasítja a tudományos szemléletmódot univerzalizmusát, mert a posztmodern korban ez nem életképes pretenció, semmi sem feledtetheti velünk, hogy az univerzalizmusra törekvés minden alkalommal megbukott. Ami az igazságot illeti, Hillary Putnam fallibilista megfogalmazását alkalmazva a „racionális elfogadhatóság idealizálásáról” beszélhetünk, vagyis arról, hogy az igazságnak ideiglenes érvényessége van egy adott diskurzív kontextusban.

Nincs értékelő dimenziótól mentes racionalitás, ami a konstruktivista gondolkodók számára azt jelenti, hogy a filozófusok és tudósok a módszereiket és megfigyelésük tárgyat folyamatosan újraépítik az alkalmazás során. Ezért szükséges, hogy önmagukra reflektálva, bizonyos mértékig külső megfigyelőként is elemezzék módszereiket, hogy a szubjektivitásukkal járó kereteket, gondolati vázakat kritikusan is szemléljék, alternatív perspektívákból is felmérjék tevékenységüket. Noha ez a fajta kimozdulási kísérlet önmagunk korlátain túlra nem egyszerű feladat, s egyik perspektívánkba sem kapaszkodhatunk, mint ideális, végleges megoldásba, de ez a plurális felvetési mód teszi lehetővé a transzparens, nyitott filozófiai és tudományos diskurzust.

A gyakorlatban az is tapasztalható, hogy a tudomány alá van vetve gazdasági érdekeknek (Reich, 2009) vagyis a tudományos gyakorlatban perdöntő a tudományos eredmények megvalósíthatósága. Ez az oka annak, hogy vannak domináns főáramlatai a tudományoknak, amit úgy is értelmezhetünk, hogy nincsenek alternatívák. De tulajdonképpen soha nem egyetlen járható út van, a változásra és pluralitásra a tudományoknak nyitottaknak kell lenniük. Van konstrukciós szabadsága a gondolkodóknak és az ún. „outsiderek” innovatív diszponibilitása a jövőbeli fejlődés kulcsa lehet. Amit ma tapasztalhatunk, nyilvánvalóan ellentmond annak a modernista világképnek, amely az

emberi értelmet egy valóban morális állam szolgálatába állította, amelyben minden racionalis, egységes, áttekinthető és éppenséggel megnyugtató véget ér. A 21. század a bizonytalanságról, értékek, hagyományok devalválódásáról szól, a bizonyosnak hitt tételekről, rendszerekről kiderült, hogy csak kontextus-függő konstrukciók, ideiglenesen érvényes módszerek.

Kersten Reich a konstruktivizmus három releváns aspektusát foglalta össze (Reich, 2009), elsősorban a társadalomtudományokra vonatkozóan.

- A konstruktivizmus felértékeli az emberi tudás konstruktív oldalát, magyarázza a konstrukciók, rekonstrukciók és dekonstrukciók közti kölcsönhatást, lehetővé teszi ezáltal a mai tudományos diskurzusok interdiszciplináris és transzdiszciplináris megközelítését és odafigyet a diskurzusok változatosságára, az események egyediségére.
- A konstruktivizmus módszertanilag széleskörű spektrumot enged meg, nem próbálja kiiktatni a zavaró tényezőket azért, hogy egyértelmű eredményt és megnyugtató érvényességet biztosítson. A tudás eltörölhetetlen indeterminaciájára hívja fel a figyelmet, ami akkor is fennáll, ha kifinomult módszerek sorozatát alkalmazzuk.
- A konstruktivizmus az emberi gyakorlat életképességét tekinti alapkritériumnak a módszerek, konstrukciók sikerességének megítélésekor, azok ártalmas vagy hasznos, szép vagy visszataszító, megfelelő vagy nem megfelelő voltát. Az alkalmazásra való odafigyelés lehetővé teszi az elefántcsonttoronybeli diskurzusok (melyek módszeresen kivonják magukat a gyakorlati ellenőrzés alól) dekonstrukcióját, kritikáját. A konstruktivista gondolkodók alapvetően a kulturális eseményeket, változásokat kutatják, melyek - többé-kevésbé hallgatólagosan - előkészítenek, megelőznek tudományos felfedezéseket, de vizsgálják azokat a tudományos módszereket, konstrukciókat is, amelyek fontos kulturális gyakorlatokat tettek lehetővé.

A konstruktivizmus és Dewey pragmatizmusa közti összefüggések közül a metafizikai gondolkodás kritikája az egyik legfontosabb és legátfogóbb kapcsolat. Dewey gondolatai inkább anti-metafizikainak tekinthetők, hiszen elutasította a végső, transzcendens igazságok tudását, a világ dualista értelmezését, középpontba helyezte a gyakorlatot, a változást, úgy vélte, hogy nincs tudat a kommunikációt, interakciót, interszubjektivitást megeközően. Dewey perspektívájából a valóságról szóló verzióink mindig a kulturális kontextusunk függvényei. Ezek a gondolatok a konstruktivisták számára termékeny táptalajnak bizonyultak.

Dewey tapasztalat fogalma úgyszintén lényeges találkozási pont a konstruktivista nézetekkel, hiszen a rá jellemző módon megkísérlelte felszámolni a szakadékot elmélet és gyakorlat között, ami a konstruktivizmus számára a megvalósíthatóság (viability) koncepciónak az előzményeként fogható fel.

Dewey filozófiája bizonyíték arra is, hogy a pragmatizmus nem egyszerűen a hasznosság elmélete. Dewey megközelítésében az emberi élet és a kultúra nagyvonalú, összetett értelmezést nyert, s ma is releváns kérdéseket fogalmazott meg. Felfogásában az ember

nem különálló, szollipszisztikus individuum, hanem állandó interakciókban résztvevő lény, akinek a világképe mindig kulturális környezetétől függ - ez az interaktív konstruktivizmus számára is alapgondolat.

A demokrácia szükségessége Dewey egyik visszatérő motívuma. Demokrácia alatt a mások felé való nyitottságot, a pluralizmust, a lehetőségek sokaságát érti, amely nagyon változatos életmódot enged meg. A konstruktivizmus különösen relevánsnak tartja Dewey demokrácia felfogását, mivel egy közösségen belül a tudatosan vállalt érdekek sokféleségét a fejlődés, a növekedés lehetőségeként értelmezik. Az ilyen közösségek közötti kapcsolat pluralitása, szabadsága egy másik előfeltétele a konstruktivista demokrácia szemléletnek, akárcsak Dewey számára is.

Dewey többször rámutatott arra, hogy a hagyományos filozófiákban az elmélet és gyakorlat dualizmusa a tudás és cselekvés különválasztásához vezetett, ami elsőként a nevelésben fejtette ki negatív hatását. Hogyan tanulnak meg az emberek gondolkodni? A gondolatok nem egy vákuumban keletkeznek, hanem kulturális összefüggésekben, a megszerzett tapasztalatok során, amelyek magunkról és környezetünkéről tanítanak. A tanulás minden empirikus helyzetből indul ki, életszerű problémát kell vele megoldani. A tanulás a tapasztalatok folytonossága által válik lehetségessé. A tapasztalati következtetésekkel olyan magyarázatokat, konklúziókat kell levonni, melyek a saját elkövetkező tevékenységeink instrumentumaivá válnak. A konstrukciók igazsága a gyakorlatban érvényesül, elkövetkező tapasztalatok során. Tehát, a pragmatizmus és konstruktivizmus szempontjából egyaránt igaz, hogy a valóság konstrukciói nem önkényesek, hanem kutatás eredményei, emberi problémákat oldanak meg általuk, kulturális erőforrásokat mozgatnak meg.

Dewey neveléselméletében a tanulás és tapasztalat összefüggése meghatározó, hiszen az embereket soha nem nézőkként, hanem aktív résztvevőkként kell elgondolnunk különböző szituációkban. Szemlélete a növekedéssel áll szoros összefüggésben, ami a lehetőségek növekedését is jelenti, a különbözőség virágzását, az élethossziglan tartó tanulást és az emberi élet holisztaikus megértését. Dewey gondolata a konstruktivizmus szempontjából rendkívül fontos: a nevelésben a növekedést a kutatás és kommunikáció, a párbeszéd révén tartotta megvalósíthatónak. A tanulók kísérletező kutatás során a környezetüköt, a természetet fedezik fel, ehhez viszonyulnak, de a kommunikáció segítségével közlik felfedezéseiket. A konstruktivizmus számára igencsak korszerű az a (többé-kevésbé) implicit tanulsága Dewey eszméinek, hogy a kutatásainkból kiindulva, kommunikációs interakciókban konstruáljuk meg az igazságot, az értékeinket, az indokolt nézeteinket.

A konstruktivista filozófia gyökerei John Dewey rendszerében

A konstruktivista szemléletben az életképes világok, a valóság-produkciók minden esetben a megfigyelők konstruktív folyamatainak az eredményei. Stefan Neubert (2009) álláspontja ebben a kérdésben az, hogy a konstruktivizmus által központi kategóriaként emlegetett megfigyelő nem hasonlít a platonikus külső megfigyelőhöz, aki lát, érzékel, de nem

vesz részt az eseményekben. A konstruktivista értelmezésben a megfigyelés egyet jelent a megélt kultúrában, az életvilágban részvétellel, a megfigyelő dolga a kulturális szokásokat, intézményeket aktívan gyakorolni, használni vagy – ahogy Dewey mondáná – a megfigyelés az élettapasztalatok megélését is jelenti, azok minden ellentmondásával, bizonytalanságával. Kialakulnak olyan habitusaink, melyek lehetővé teszik a minden nap tűlélést, a megfigyelők mindig az értelmező közösségek kontextusában mozognak.

Az interaktív konstruktivizmus megkülönbözteti az „ön-megfigyelő” illetve „távoli megfigyelő”(Neubert, 2009) pozíciót. Az előbbi esetében önmagunkat közösséggünkön belül figyeljük meg, míg a távoli megfigyelői pozíció egy külső megfigyelést jelent, kívül helyezkedve minden nap habitusainkon. A kettő természetesen összefügg, sok esetben egybeér, mégis fontos rávilágítani minden két pozíció fontosságára. A távoli megfigyelés tulajdonképpen azt a tényt tudatosítja bennünk, hogy minden sokféle, egymás mellé rendelhető perspektíva létezik, s hogy nincs egyetlen igazság. Az önmegfigyelés és távoli megfigyelés pozícióinak váltakoztatása minimális követelmény egy posztmodern gondolkodó számára.

A nevelés a konstruktivizmus szempontjából világ-csináló kulturális folyamat, a kialakuló világképek nagyon különbözők és esetlegesek. A nevelés tartalma egy kulturálisan megkonstruált realitás, mely a megfigyelők perspektíváinak sokaságát implikálja. Ez a sokféleség képezi tulajdonképpen a nagy kihívást is a konstruktivizmus számára, amely megpróbál védekezni a perspektívák túlzott relativizmusa ellen, olyan gondolkodási kereteket állítani fel, melyek lehetővé teszik a széleskörű értelmezést, de kizárnák az önkényességet.

Neubert a nevelést a megfigyelők által közösen felépített valóságként értelmezi, a perspektívák sokféleségeként. Ez a nagyfokú sokféleség az oktatási folyamat egyik nagy kihívása is. A tanulás kooperatív, konstruktív folyamat, amelyben a fő hangsúly a tanulóra esik, tulajdonképpen perspektíváik irányítják az oktatás menetét. Akárcsak Dewey, a konstruktivizmus is úgy véli, a nevelés a tanulók, tanárok, mint megfigyelők, résztvevők közös konstruktív munkája, melyet élettapasztalataik irányítanak. A tanulás akkor kezdődik igazán, amikor a tanulók képesekké válnak használni és kiterjeszteni egyéni konstrukcióikat a problémák megoldására, alkalmazni tudják azokat a jelentésteremtésre, konkrét élethelyzetekben. Egyértelmű, hogy ezek fényében a tanár szerepe is megváltozik, hiszen a konstruktivizmus nem hisz a tudás transzportálhatóságában. A pedagógus a tanulói naív elméleteinek működtetésében segít, a stimulálás, motiválás és informálás közvetett módonzatait kell alkalmaznia. A tanárnak építenie kell a neveltjei előzetes tudására, s amennyiben fogalmi váltást szeretne elérni, gazdag információsorat kell a diákok rendelkezésére bocsátania, hogy azok szabadon választhassanak, új kognitív struktúrát építhessenek fel, saját kezdeményezésre. Konstruktivista értelmezésben hatékonyabb lehet az a tanár, aki képes „csukott szájjal tanítani”(Finkel, 2000), közvetett befolyásolással, mint az, aki megszorító, direkt instrukciókat ad neveltjeinek.

John Dewey már a XX. század elején kihangsúlyozta (Dewey, 1919), hogy a tanárszerepnek változna kell, diktátor helyett nézőként és segítőként kell működnie. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus „mindentudó” szerepköre helyett a megfigyelő, segítő funkciója

kerül előtérbe, míg a tanuló aktív, kérdező, tapasztalatszerző szubjektummá válik. A tanuló kérdezési módja, tapasztalatának érvényessége mélyen gyökerezik közössége szokásaiba, habitusaiba, ennek keretei között van életképessége, használhatósága. Más közösségek tanulói természetesen más eredményekhez, interpretációhoz juthatnak, kontextusuknak megfelelően, ezért az oktatóknak nem ajánlott egyetlen perspektíva kizárolagosságát hangsúlyozni. A konstruktivista nevelés, Dewey neveléskoncepciójához hasonlóan, szélsőségesen demokratikus, mélyen hisz a plurális univerzumban, a kultúrák egyenlőségében, egyenjogúságában. A különböző nézetek kimondása és megmutatása nem csupán a szabadság gyakorlásának kérdése, de egymás élettapasztalatainak gazdagítási lehetősége, a demokrácia valódi lényege.

A konstruktivizmus különös hangsúlyt fektet a kommunikációra, így a pedagógiai kommunikációra is. A kommunikáció tartalma és a kommunikatív kapcsolatok közötti különböszég igen jelentős, s az előbbi csupán a jéghegy csúcsa, hiszen a hangsúlynak a megélt kapcsolatokra kell tevődnie a pedagógiában, miután nagyon sok ideig a tartalmi vonatkozások dominálták a nevelési folyamatot. A nevelők számára kulcsfontosságú megérteni, hogy szerepük nem csupán abban áll, hogy a tanulókkal együtt megkonstruálják a valóság szimbolikus rendjét, de azokra az emberi kapcsolatokra is oda kell figyelniük, amelyek a tanulás során kialakulnak. A konstruktivizmus szempontjából a hatékony tanulás előfeltétele olyan környezet megtérítése, amelyben a másság tisztelete és elfogadása, a nyitottság, az önbecsülés megtanulása alapvető.

A konstruktivizmus számára a szimbolikus reprezentációk gazdagsága, változatossága, nem egyszer ellentmondásossága, nevelői erőforrást képez. A tanulás olyan kulturális tárgyalási folyamat, mely során a szimbolikus erőforrások egymáshoz közelítődnek, a tanulók értelmező konstrukciói révén. A valóság szimbolikus reprezentációja soha nem a semmiből indul ki, már meglevő jelentések és interpretációk tömegéből körvonalazódik, amit kritikusan kell felülvizsgálni. Dewey úgy vélte, hogy senki sem mentes olyan vallásos, politikai, művészeti, gazdasági jellegű hitektől, melyet közvetetten és nem kritikai úton szereztünk meg, de amelyekről időről időre ne kellene megállapítani, mennyire érvényes, használható jelenlegi szükségleteink viszonylatában.

A konstruktív oktatás nem csupán kritikai viszonyulást jelent azonban a szimbolikus rendhez és a kultúra erőforrásaihoz. Akárcsak Dewey meglátásában, a képzeliőrő fejlesztésének is rendkívül fontos szerepe van, ami önmagában nem egyszerű feladat, hiszen az oktatás keretei, illetve tanulók, tanárok imaginatív képessége nem minden esetben találkozik. A tanároknak fejleszteniük kell saját képzeliőerejüket, s a másik ember, a tanulók vágyainak elfogadására kell törekedniük, oly mértékben, hogy akarják azt is, hogy tanulóik képzelete meglepetést okozzon számukra.

A konstruktív tanulás során a tanulók, tanárok egyaránt meg kell őrizzék érzékenységüket a realitás, a világ valós eseményei iránt, miközben tudatosítaniuk kell, hogy a valóság konstrukcióik megkérdőjelezhetők, hiszen egyik sem meríti ki a jelen vagy a jövő valóságát. A nyitottság és kíváncsiság fejlesztése révén felismerjük, hogy egyetlen elméletünk, gyakorlati eljárásunk vagy intézményi berendezkedésünk sem végeleges – ugyanígy a tanárok módszerei, gyakorlata is folyamatosan felülvizsgálandó.

Stefan Neubert az oktatási folyamat tanulmányozásakor a konstrukció, rekonsrukció és dekonstrukció ciklusáról beszél – mindenkor mozzanatnak különleges jelentősége van (Neubert, 2011). Konstrukcióként a tudás saját világunk megalkotását jelenti, egy individuális valóság feltalálását. Ugyanakkor – és ez különösen fontos - a tanulás interaktív, a különböző diskurzusok találkozását jelenti, ezért nem csak egy szubjektív, egyéni vállalkozás, amit a tanuló önmagának, önmagától megalkot, hanem szorosan összefügg a közösség hasonló vonatkozású tevékenységevel. A konstruktivizmus rekonstrukció gondolatát szorosan kapcsolhatjuk Dewey növekedés, tanulás koncepciójához: az előzően létező konstrukciók újrafelfedezéséről, felhasználásáról van szó, amit Dewey javasolt múlt, jelen és jövő összekapcsolására, folytonosságának megteremtésére. A rekonstrukció során felfedezhető a meglévő konstrukciók sokfélesége és gazdagsága, általa kerülünk a szimbolikus erőforrások közelébe. A múlt ismerete, újra-állítása (rekonstrukciója) elengedhetetlen feltétele a jövő megalkotásának (konstrukciójának). Itt elsősorban a nevelési folyamatra kell utalnunk, ahol a tanuló felfedezi maga számára a már meglevő tételeket, kulturális javakat, értékeket, felismeri és elismeri azok fontosságát, nagyszerűségét. Csak ilyen jellegű rekonstrukciós folyamatok teszik lehetővé a tanulók számára, hogy további egyéni konstrukciókat megalkothassák, ezért a rekonstruált elemek nem az oktatás végcéljai (mint a hagyományos oktatásban), sokkal inkább kiindulópontot képeznek a termékeny tudás számára. Ehhez képest a dekonstrukcióknak akkor kell megjelennie, amikor azt hisszük, hogy konstrukcióink vagy rekonstrukcióink helyesek, de a dekonstruktív kérdések rávilágítanak arra, hogy egy viszonylag zárt keretben mozogtunk és egyoldalúan oldottuk meg az előttünk álló problémát (Neubert, 2011). A dekonstrukció során külső, távoli megfigyelőkké válunk, elidegenedve addigi perspektíváinktól, felszabadulva korábbi korlátainktól, új – nem egyszer szokatlan - szempontokból kiindulva konstruáljuk meg tudásrendszerünket. A dekonstrukció által nyert tudás sokkal összetettebb, váratlan horizontokat nyit, s mindenképpen kiment kényelmesnek tűnő nézeteink fogásából.

Az interaktív konstruktivizmus pedagógiai szemlélete nem utolsó sorban a multikulturalitás elkötelezettséje, akárcsak Dewey, aki mélyen hitt a kultúrák demokratikus egymás mellett létezésében, abban, hogy a nyelvek, hagyományok, értékek nem rangsorolhatók, de a globalizáció közepette folyamatosan interakcióban állnak egymással. Az interkulturális nevelés rámutat arra a módra, ahogyan a kultúrák egymással összefüggnek, találkoznak egymás határainál (ezek az ún. „border-pedagogies”) és kezdőpontokat képeznek a fiatalok számára újraélésük, újragondolásuk végett.

Látható, Dewey nézetei és a konstruktivista nevelésfilozófia több szálán kapcsolódnak, itt a legfontosabb pontokat emeltem ki, s rámutattam arra, amit Stefan Neubert expliciten is kimond: Dewey nem csak a pragmatizmus alapítójának tekinthető, hanem jelentős előfutára a jelenkor konstruktivizmusnak.¹ Dewey azáltal, hogy a tradicionális episztémológia hatalmi játékát megbontotta, s kiterjesztette ezt a nevelésre is, maga is konstruktivista szerzőnek tekinthető. Ahhoz, hogy felkutassuk az emberi tudás előfeltételeit

¹ L. Hickman, S. Neubert, K. Reich, J. Garrison: *After Cologne: an Online Email Discussion about the Philosophy of John Dewey in John Dewey Between Pragmatism and Constructivism*, id. kiadás, 142 o.

és tisztán lássuk, hogyan alkotunk jelentéseket, értelmezéseket, új utakat kell a nevelésben is (fel)találni. Annyi bizonyos, hogy a tanulásnak nem szabadna a másolásról, imitációról szólnia, sokkal inkább a jelentésteremtésről, valóság konstrukciókról. A tapasztalat kulcsfogalmának bevezetésével Dewey új lehetőségeket nyitott meg a jelenkorú nevelés számára, ezekkel a lehetőségekkel a konstruktivizmus felvállalta és következetesen is él.

Szakirodalom

- Alexander, Th. M. (1995) *Educating the Democratic Heart: Pluralism, Traditions and the Humanities in The New Scholarship on Dewey*, ed. Jim Garrison, Kluwer Academic Publishers, Netherland
- Boyd, W. (1970): *The History of Western Education*, Foresman and Company, Glenview.
- Brameld, Th.(1955): *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, Dryden Press, New York
- Brickman, W.W.(1949): *John Dewey's Foreign Reputation as an Educator*, in "School and Society", LXX, 257-265
- Campbell, J. (1992): *The community reconstructs: The meaning of pragmatic social thoughts*, University of Illinois Press, Urbana
- Campbell, J.(1995): *Understanding John Dewey: Nature and Cooperative Intelligence*, Open Court Press, Chicago, Illinois
- Dewey, J. (1998). *The Essential Dewey*, volume I. *Pragmatism, Education, Democracy*, In. Hickman, L., Alexander, Th. (ed.), Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis
- Glaserfeld, E. von (1996): *Radical constructivism: a Way of Knowing and Learning*, Routledge
- Glaserfeld, E. von, E.(1998): *Cognition, Construction of Knowledge and Teaching in Constructivism in Science Education*, ed. by Michael R. Matthews, Kluwer Academic Publisher, Netherland
- Hansen, D.T.(2007): *John Dewey and Our Educational Prospect*, State University of New York Press
- Neubert, S.(2003): *Some Perspectives of Interactive Constructivism on the Theory of Education*
http://www.hf.uni-koeln.de/data/dewey/File/Neubert_Introduction.pdf, (2011 március 12)
- Popkewitz, T.(2008): *Inventing the Modern Self and John Dewey*, Palgrave Macmillan, New York
- Simpson, D.J., Jackson, M.J.B., Aycock, J.C. (2005): *John Dewey and the Art of Teaching*, Sage Publications, California
- Wertsch, J. V. (1985): *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Harvard University Press, Cambridge and London

ELŐZETES TUDÁSBESZÁMÍTÁS NÉHÁNY EURÓPAI ORSZÁGBAN

KARLOVITZ JÁNOS TIBOR

Miskolci Egyetem

Globalizálódó és felgyorsult világunkban a hatékonyság és a profit-maximalizálás jegyében a multinacionális vállalatok munkatársaikat különböző országokba küldik ki munkavégzésre: ez lényegesen olykor több, mint helyben (az adott országban) képezni. A másik oldalról – ugyanennek a globalizációnak szükségszerű velejárójaként – tömeges migrációs folyamatok zajlanak: az emberek más-más országokban (földrészeken) keresnek maguknak boldogulást, megélhetést. Míg az első esetben a költözöttség és a repatriálás költségei a profit rovására a vállalatot terhelik, a másodikban a költözés kockázatait és anyagi terheit a magánszemélyek viselik. A vállalati érdekből történő kihelyezés elsősorban magasan kvalifikált, az üzemetegység vezetésében közreműködni képes, illetve speciális, nehezen megszerezhető szaktudással rendelkező munkatársakat érinti. A többé-kevésbé spontán, a jobb élet reményében zajló migráció a társadalmak szinte minden rétegében jelen van, kivéve talán az ún. mélyszegénységen élőket. Az elinduláshoz ugyanis minden esetben kell némi alaptőke, pénz. A fejlett országoknak elsőrangú érdeke, hogy az érkező friss munkaerőről megállapítsa: milyen kompetenciái vannak, milyen munkaköröket lenne képes betölteni, mi az, ami „előző életéből” beszámítható, elismerhető.

Az előzetes tudásbeszámítás azon országok számára a fontosabb, amelyek a nemzetközi migrációs folyamatokban jelentős számban fogadnak más országokból származókat, így nem mindegy számukra, mekkora a befogadás, a társadalmi inklúzió költsége. Annak érdekében, hogy tisztábban lássunk, megemlíttünk néhány jellegzetes migrációs irányt.

Vannak olyan európai országok, amelyek a XX. század derekáig gazdasági életükben jelentős szereppel bíró gyarmatokkal rendelkeztek: *Nagy-Britannia*, *Hollandia*, *Franciaország* stb. Ezek az egykori gyarmataikat azok függetlennedése után is megpróbálták valamilyen formában érdekkörükben tartani. Ennek következtében az egykori területrészek polgárai lényegesen könnyebben utazhatnak be, és telepedhetnek le az „anyaországban”. A helyzet jellegzetességeiből fakadóan az elvándorolni kívánók rendszerint nagy szegénységből származnak, alacsony iskolázottságúak, és rendszerint egész közösségek összefogásával kelnek útra. Az otthon maradtak azt várják tőlük, hogy majdani keresetükből küldjenek haza az otthon maradtaknak. A 2000-es évekre az ő

migrációs folyamataik következtében már a második-harmadik-negyedik generáció teszi rendkívül sokszínűvé, multikulturálissá a befogadó országok – elsősorban – nagyobb városait.

A másik fő migrációs folyamat elsősorban polgárháborús-üldözötteses országokból irányul a távolból gazdagnak tartott, fejlett nyugat-európai országok felé. Elsősorban Németország az úticél. Ilyen kiinduló országok például Pakisztán, Afganisztán, Szíria, Koszovó. Az útnak eredők – annak jelentős befektetés jellege miatt – sokszor olyan fiatalok, akik társadalmuk középosztályához tartoznak, és elégedetlenek sorsukkal és lehetőségeikkel. Mire Európába érnek, a megpróbáltatások következtében rendszerint úgy néznek ki, mintha mélyszegénységből érkeztek volna, pedig sok esetben szakmával, vagy – amint azt a közelmúlt koszovói menekültjeinél láttuk – akár diplomával is rendelkeznek. Rájuk bátran tekinthetünk úgy, mint a migránsok potenciálisan legértékesebb hányadára: a befogadó országok jól képzett fiatal felnőtt munkaerőt kapnak, akiknek motivációjuk (céljuk) van, és akik dolgozni akarnak.

Egy harmadik jelentős migrációs csoportot alkotnak azok, akik olyan országokból indulnak, amelyek az Európai Unió bővítése következtében, ám a központi államokhoz képest sokkal fejletlenebb gazdasági szinten léptek be az európai országok közösségebe. A kezdeti lelkesedés után kiderült, hogy ezek az országok mintegy „belső gyarmatok”, amelyeknek a nemzetközi munkamegosztásban a béralkotás és a silány minőségű termékek fogyasztása jut. Az ezen országokból a fejlettebbekbe a valamilyen szinten képzett, nyugat-európai életminőséget kívánó emberek származnak, akiknek kultúrája sok tekintetben hasonló a befogadó országok polgári értékrendjéhez. Ebből következően olcsó és viszonylag gyors a beilleszkedésük – ha egyáltalán le akarnának telepedni, mert az Európai Unión belüli migrációs folyamatok szereplői jelentős hányadban vagy idénymunkára (például Romániából), vagy ideiglenes jelleggel váltanak országot (pl. a Lengyelországból érkezők ritkán terveznek tartós letelepedést).

A negyedik migrációs folyamat Európát kevésbé érinti: ez általában a legszegényebb, túlnépesedett országokból indul (Banglades, Pakisztán stb.), és rendszerint gyorsan fejlődő ázsiai térségek (Dubai, Dél-Korea stb.) projektjei megvalósítására irányul: olyan országokba, ahol a migráns élete nem érték, nincs szakszervezetük vagy munkavállalói érdekképviseletük, következésképpen végtelenül kiszolgáltatottak – ugyanakkor alacsony iskolai végzettség mellett igazi tömegmunkát végeznek. Otthon is nincstelenek voltak, és azok is maradnak az új országban. Az ő migrációs megítélésük ugyanakkor vitatható: mivel rendszerint toborzó irodákon keresztül, „vállalati érdekből” kerülnek más országba (akár más szubkontinensre is), kivándorlóvá akkor válnak, amikor ott ragadtak, amikor már nincs számukra se vissza-, se máshova vezető út.

Az ötödik fajta folyamat: a saját akaratból történő, ugyanakkor tömeges – például kereskedői tevékenység – révén való rendszeres ország-váltás (főként kínaiak). Aki Kínából más országba kerül, annak a gyereke már soha nem fogja tudni úgy a kínai

nyelvet, hogy azzal szülei szülőföldjén boldogulni legyen képes. Ugyanakkor a kereskedői tevékenység globális jellege miatt mindig lehetővé válik számukra a bármely országban való piaci rés megtalálása, ezzel együtt a boldogulás lehetősége. Kérdés azonban, migrációnak tekinthető-e, ha az élőtér az egész globális világ: nincs határozottan körvonalazódó cél, igazából lényegtelen, hogy éppen melyik országban vannak.

Úgy gondolom, a kifejezetten a jóléti államok segélyezési rendszere miatt útnak indulók száma elenyésző az előző csoportokhoz képest – azonban minden állam érdeke az, hogy a migrációból a lehető legkisebb ráköltés mellett a lehető legtöbb hasznos szedje be. Így az állami szervek és a kormányok elsősorban a médián keresztül igyekeznek „üzenni”, illetve a saját lakosságukat nyugtatni: elejét veszik a pusztán gazdasági előnyökért, segélyekért jelentkezők belépésének vagy tartós betelepedésének.

A migráció következménye lehet továbbá, hogy a magas bérszínvonalú országokban a helyi lakosság úgy érezheti, észrevehetően csökkennek elhelyezkedési, illetve kereseti lehetőségei. A migráció tehát a globalizáció velejárója, a vállalati költséghatékonyságot „javító”, azaz a bérköltségeket csökkentő tényező a nyugat-európai országokban.

Az előzetes tudásbeszámítás tehát az első három migrációs folyamatnál érdekes, jellegzetes európai cél. A migráns a leggyakrabban saját elhatározásából és akaratából kerül új országba: minél előbb sikerül beilleszteni, annál hamarabb válik belőle adófizető, és a jövevények is alapvetően a gyors beilleszkedésben érdekeltek (Torgyik, 2013).

Amikor nyugat-európai vállalkozások Romániában idénymunkára toboroznak, a jelentkezőket válogatják, és oda-vissza szállítják, mint munkavállalási folyamat, az is migrációs esemény. Gyakorlatilag munkaerő-kölcsönzést folytatnak, amikor alacsony bérszínvonalú országokból magasabb bérszínvonalú országokba szállítják az embereket – kicsivel magasabb munkabérért, mint amennyit otthon kaptak volna (ha lett volna munkalehetőségük). Itt a közvetítő cégeké lesz a haszon jelentős része, mert a nyugat-európai országokban a szakszervezetek árgus szemekkel figyelik, hogy a „kelet-európaiak” után kifizetett munkabér ne legyen sokkal alacsonyabb a helyben korábban kialakudottnál.

A migrációs folyamatok kezelése földrészünkön tehát össz-európai ügy. Hiába, hogy az európai polgárok lassanként minden országban a legmodernebb biometrikus okmányokkal utaznak, a migráció Európai Unión kívüli részéből érkezők rendszerint mindenféle hivatalos okmány nélkül igyekeznek egyik országból a másikba. Egyszerű gyakorlati tapasztalat: ha volna útlevele, könnyen, gyorsan, egyszerűen visszaküldhetnék származási helyére – ennek hiányában csak abba az országba, amelyből belépett a másikba. Valójában egyik országnak sem érdeke az okmány nélküli migránsok megállítása vagy visszafordítása: kevesebb kerül továbbengedni őket, mint feltartóztatni és gondoskodni róluk.

Az össz-európai érdek alapján tehát verbális eszközökkel próbálják mérsékelni az áradatot, valójában arra dolgoznak ki módszereket és eszközöket, hogyan állapítsák meg az érkezők előzetes műveltségi szintjét, hogyan mutassák ki hatékonyan (azaz olcsón)

meglévő kompetenciáikat, miképpen telepítsék le és illesszék be adott társadalomba (inklúzió). Ez annál inkább indokolt, hogy az „öreg” kontinens lakossága a kevés születésszám, valamint az újabban tapasztalható erős kivándorlás miatt (amely különös módon sújt olyan országokat is, amely – ilyenek Svédország és Németország is – inkább migrációs célpontokként vannak benne a köztudatban) jelentős mértékben csökken. Munkavállaló népesség hiányában a jóléti rendszerek fenntartása, a fejlődés elképzelhetetlen. A helyzet lényegében csak a bevándorlás miatt kezelhető. (Ahogyan az Amerikai Egyesült Államok története, felemelkedése is a bevándorlással van megkérdőjelezhetetlen összefüggésben.)

Az előzetes tudás elismerésének (validációjának) gazdasági okai

Az előzetes tudásbeszámítás legkidolgozottabb formáit a felsőfokú képzési eredmények elfogadtatásában találjuk, és nem véletlenül: míg ide eljut a fiatal, addigra neveltetésébe és iskoláztatásába igen sok erőforrást fektettek bele minden a családja, mind pedig az intézményrendszer részéről. Ráadásul, ha a képzése valamelyik szakaszában nem állami gazdasági társulás is támogatta, vagy akár csak gyakorlóhelyül szolgált, akkor azt lehet mondani, hogy kiképzésében vállalati források is (f)elhasználódtak. Összességében emberi erőforrás értéke meghaladja a kevesebb iskolázottsággal rendelkezők „értékét”, és mivel jóval többe került, így az Ő összes előzetes tudását megpróbálják beszámítani. Bár az egyes európai országok között még megmutatkoznak ebben jelentős eltérések (alapjában véve az ezzel foglalkozók öt nagy ország-csoportot kategorizálnak az elfogadás mértéke, foka szerint), azt lehet mondani, hogy a konvergencia-folyamatok a minél nagyobb, és országhatáron átívelő elfogadás irányában haladnak.

Az újkapitalizmus és a neoliberalizmus magával hozta a vállalati költséghatékonyiséget, amely a termelési folyamatokat igyekszik a lehető legkisebb költségből kihozni, és a profit-maximalizálás jegyében a tulajdonosoknak a lehető legnagyobb hasznosítani. A termelés költségei között jelentős tételek jelentenek a munkavállalók toborzásának, kiválasztásának, betanításának, bérzésének költségei és a munkavállalók után fizetendő közterhek.

A vállalati érdek azt kívánja, hogy nagy tömegben álljon rendelkezésre a másnak (leginkább az „államnak” vagy helyi közösségeknek) a költségén létrehozott, kiművelt munkaerő, akiket minél rövidebb idő alatt sikerüljön betanítani az elvégzendő munkafolyamatokra. Legyenek kellően rugalmasak a termékszerkezet-váltások kezelésére. Legyenek könnyen cserélhetők és pótolhatók. Következésképpen alacsonyan lehessen megállapítani a munkabérüket, ezzel egyúttal kevesebb lesz a munkabérek közterhe is. Megfigyelhetjük: amikor az Európai Unió elvárja tagállamaitól az alacsonyabb szintű diplomások arányának növelését, akkor azt a vállalati igényt szolgálja ki, hogy a 20-21 éves korukig tanulók felelnek meg élethossziglani tanulással a munkaerőpiaci (gazdasági és gazdaságossági) elvárásoknak.

Az előzetes tudásbeszámítás ebbe a folyamatba illeszkedik bele. Ha azt nézzük, hogy amit az egyén egyszer megtanult, ne kelljen még egyszer átvennie, az inkább a korábbi „papírjainak” beszámítását jelenti. Erre a felsőoktatási rendszerek dolgoztak ki validációs eljárásokat. Magyarországon is létezik ilyen a felsőoktatásban. Hátránya, hogy csak a „papírt”, az egyszer elvégzett kurzusokat nézi, és nem a mögötte levő tudást. Így, ha valaki egy viszonylag régi diplomával hasonló képzést választ, akár anélkül kaphat új diplomát, hogy az előzetesen lezárt tanulmányi egységekből bármire is emlékezne. Ez is a költséghatékonyúság jegyében megy végbe. (Például a fiatalon tanult tanárképes kurzusokat új szak megszerzésekor már nem kell és nem lehet ismét elvégezni, azaz teljesen elavult vagy elfelejtett kompetenciákkal is új végzettségre lehet szert tenni.)

A szakképzés rendszereiben kevésbé elfogadható minden, amit a felsőfokú képzés „elbír”. A szakmunkák világában végzetes következményei lehetnek az elavult ismereteknek. Ugyanakkor gyakori, hogy a munkavállalonak olyan munkatapasztalata van, amelyet nem iskolában szerzett, mégis megbízhatóan képes bizonyos feladatokat ellátni. Az előzetes tudásbeszámítást az Ő esetükben lehet hatékonyan alkalmazni, hogy ti. ne kelljen öket hosszú időre iskolapadba küldeni (a költségek között nem csupán a képzés belekerülése van, hanem a munkából kieső időszak alatt elmarad a tulajdonosi profit termelése), hanem csak a még hiányzó ismeretek elsajátítására.

Fontos az is, hogy a munkavállalót a vállalaton belül – egyszerű betanítással – minél több féle munkafolyamatba lehessen beállítani. Ha valaki ismeri adott vállalat kultúráját, belső viszonyait, azzal sokkal könnyebb ezeket a változásokat menedzselni, a munkaerőt minél jobban kihasználni, munkaidejét betölteni. A napon belüli több féle munkafolyamatba történő beállítást a dolgozók kondicionálása érdekében egyes vállalatok tudatosan alkalmazzák, így érve el nagyobb figyelmet és hatékonyságot.

Az előzetes tudásbeszámítás a magyarországi szakirodalomban

Magyarországon átfogó általános kompetencia-felmérések kevésbé jellemzők – ezzel egyébként teljes mértékben illeszkedünk az európai trendekbe –, azonban a tanfolyamokhoz, képzésekhez kötődően mégis fel tudunk mutatni ilyen irányú gyakorlatokat. Az előzetes tudásbeszámítást a 2001. évi felnötteképzési törvénnyel vezették be kötelezően. Ha valaki felnötteképzésben kíván tanulni, a tanfolyam megkezdése előtt kötelező szintfelmérésen vesz részt. Funkciójában ez egy szint- vagyis állapot-felmérés, amelynek eredménye – megfelelő alkalmazás esetén – tükrözheti minden, amire a képzés során építeni lehet. Mivel azonban a gyakorlatban a legtöbb képzésnél nincs mód a jelentkezőkből különféle homogén csoportokat képezni, az előzetes szintfelmérés a legtöbb esetben formális, valódi funkció hiján levő.

A felsőoktatási jogszabályaink szerint, ha valakinek már vannak a felsőoktatásban korábban elismert kreditjei, akkor kidolgozott eljárásrend alapján kérheti azok beszámítását az újabban megkezdett tanulmányaiba. A felsőoktatási kredit-beszámítás vagy -elismertetés

az ún. formális (vagy iskolarendszerű) képzésben egyszer már tanult ismeretek leigazolását jelenti, ugyanakkor lehet, hogy a felnőtt tanuló időközben már elfelejtette azt, amiről igazolása van, hogy egyszer már teljesítette.

Jóval kidolgozottabbnak tekinthető az előzetes tudásbeszámítás szakirodalma, elméleti alapozása (például Tót, 2009). Újabban igényes szakdolgozatokban is kitűnő feldolgozásokat lehet olvasni az interneten keresztül (például Ipacs, 2014).

Csapó Benő (2005) két féle felosztása az angolszász modellek alapján készült az előzetes tudásbeszámításra. Említi egyfelől az APL-modellt (Accreditation of Prior Learning), amely az előzetes tanulást ismeri el, másfelől pedig az APEL-típusú (Accreditation of Prior Experimental Learning) rendszereket, amely az előzetes tapasztalati tanulás beszámításának lehetőségeire fókuszál (Csapó, 2005, 28). Ezeket inkább Nagy-Britanniához köti. Ezzel szemben az Amerikai Egyesület Államokhoz társítja a PLA (Prior Learning Assessment) és a PRIOR (Prior Learning Assessment and Recognition) lehetőségeket, amelyek közül az első az előzetes tanulás (tudás) felmérésére, a második pedig az előzetes tanulás felmérésére és elismerésére szolgálnak (Csapó, 2005, 28).

Farkas Éva (2014) a közelmúltban megjelent könyvében a nem formális környezetekben szerzett tapasztalatok elfogadásának módozataihoz konkrét programot rendel. Pontosan leírja, hány szakértő dolgozza ki, és a felnőttoktatás rendszere milyen módon fogadja el az informális és nonformális módon szerzett tudásokat. Hivatkozott könyve elsősorban andragógiai szemléletű, megközelítésű.

Móré Mariann (2012) felsőoktatási nézőpontból vizsgálja az egyes országok validációs gyakorlatát. Tipológiájában hat csoportot képzett. Az első csoportba nála azok az országok kerültek, amelyek mind a felvételi eljárásban, mind pedig az egyes tantárgyak teljesítésének elismerésében is használják, alkalmazzák az előzetes tudásbeszámítás lehetőségét (Belgium, Dánia, Egyesült Királyság, Észtország, Finnország, Franciaország, Hollandia, Horvátország, Norvégia). A második csoportba tartozó országokban a megszerezhető felsőoktatási kreditek egy részénél érvényesül a validáció lehetősége – például Skóciában vagy Németországban. Norvégia és Portugália tartozik a harmadik csoportba, amelyekben csak az „idősebb” (23 év feletti) hallgatók esetében van lehetőség erre az eljárásra. Belgiumban és Franciaországban ugyanakkor – ezeket sorolta a negyedik csoportba – akár új diploma is szerezhető validációval. Az ötödik ország-csoportban – mint például Ciprus, Málta, Olaszország, Spanyolország – egyetemi autonómia kérdése, milyen előzetes tudásokat számítanak be, és milyen belső szabályozás alapján. A legnépseltebb a hatodik csoportba sorolt országok köre (Ciprus, Csehország, Izland, Lengyelország, Lettország, Litvánia), ahol egyáltalán nem használják az előzetes tudásbeszámításban rejlő lehetőségeket (Móré, 2012).

Portugália validációs rendszerével Tót Éva (2011), Spanyolországéval Fehérvári Anikó (2011) foglalkozott a magyar nyelven elérhető szakirodalomban.

Benkei Kovács Balázs (2012) a franciaországi és magyarországi rendszerek párhuzamba állítását elsősorban felnőttképzési, andragógiai vetületben tárgyalta, továbbá részletesen bemutatta a francia beszámítási rendszert. Ez annál inkább figyelemre méltó, mert Franciaország élen jár az előzetes tudásbeszámításban – különös tekintettel az egykor francia gyarmatokról érkező bevándorlókra, akiknek a felkészítése már a szülőföldjükön elkezdődik, s ezzel a nyelvi és szakmai képzési előkészülettel sokkal olcsóbban lehet őket Franciaországban letelepíteni, boldogulásukat – és ezzel együttes adófizetési képességüket – előmozdítani. Benkei Kovács Balázs könyvének további hozadéka, hogy glosszáriumában segít eligazodni az előzetes tudásbeszámítás területén található fogalmak és rövidítések erdejében.

Az előzetes tudást más-más szempontból is meg lehet közelíteni, ám ezek nem mindegyike releváns alkalmazás. Molnár György (2005) például az előzetesen megszerzendő matematikai és informatikai kompetenciáról ír számos cikkében – azonban ez az előzetes tudásbeszámítás gazdagodó szakirodalmában mégis irrelevánsnak tekinthető, mert a hétköznapi tudás és az egyetemi vagy szakképzési oktatás során természetes módon használjuk fel az addig felépült, elsajátított ismereteket, tudásokat, kompetenciákat. Ugyanilyen értelemben hagyjuk figyelmen kívül Nahalka István (2011) tanuláselméleti megközelítését vagy Petkes Csaba (2009) munkáját.

Az előzetes tudásszint mérésének magyarországi elméleti alapjait Csapó Benő (2006) rakta le, metodológiájának kidolgozásával megpróbálkozott többek között Leszkó Hajnal (2010). Varga Kornél (2005) a Nemzeti Felnőttképzési Intézet keretében és számára próbálta meghonosítani a Movelex szoftver segítségével az előzetes tudásszintmérés gyakorlati kivitelezését.

Összefoglalás gyanánt

Az előzetes tudásbeszámítás európai gyakorlata rendkívül heterogén, sokszínű, országonkénti eltérést és változatosságot mutat. Magyarország az európai országok rendszerében köztes helyet foglal el. Míg a felsőoktatási validáció előre haladt, addig a szakmák elismertethetősége terén vannak még tennivalók, egyeztetési folyamatok. A szakmai képzésekben a moduláris rendszernek köszönhetően viszonylag könnyű szakmacsoporton belül újabb képesítésekre szert tenni. Magyarországon ugyanakkor mind a validáció, mind az előzetes tudásbeszámítás esetében elsősorban „saját” képesítések és képességek elismeréséről van szó, mivel az ország kevésbé kitett a különféle nemzetközi migrációs folyamatoknak.

Szakirodalom

- BENKEI KOVÁCS Balázs (2012): *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest
- CSAPÓ Benő (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. Kutatási zárótanulmány, Nemzeti Felnöttekképzési Intézet, Budapest
- CSAPÓ Benő (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása: az előzetes tudás felmérése és elismerése. *Iskolakultúra*, 16 (2), 3-14.
- FARKAS Éva (2014): *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. SZTE JGYPK FI, Szeged
- FEHÉRVÁRI Anikó (2011): Spanyolország validációs gyakorlata. *Felnöttekképzés*, 9 (3), 31-33.
- IPACS Virág Réka (2014): *A nonformális és informális úton szerzett kompetenciák validálása*. Szakdolgozat, Szegedi Tudományegyetem JGYPK, Szeged
- LESZKÓ Hajnalka (2010): Az előzetes tudás mérésének jelentősége a tanulási folyamatban. In Juhász E., & Szabó I. (szerk.), *Nemzetnevelés, felnöttevelés, közművelődés*. Debreceni Egyetem; KultúrÁsz Közhasznú Egyesület, Debrecen, 227-237.
- MOLNÁR György (2005): Miért nehéz a matematika? Az előzetes tudás, a tanulási képesség és konzultációk szerepe. Az IKT használat és Internet attitűd elemzése és fejlesztési lehetőségei. In. Balogh Andrásné (szerk.): *Szakképzési metodika – a felnöttekképzés szempontjából*. BME, Budapest
- MÓRÉ Mariann (2012): Munkahelyi tanulás és validáció. In. Láczay M., & Bocsi V. (szerk.): *Multikulturális Műhelytanulmányok II*. DE GYFK, Hajdúböszörmény, 19-27
- NAHALKA István (2001): Az előzetes tudás pedagógiai jelentősége. *Budapesti Nevelő*, 37 (1), 60-66.
- PETKES Csaba (2009): Az előzetes ismeretek szerepe a tanulási folyamatban: Emlékeztek? A múlt félévben tanultuk! *Tanító és Tanár*, 1 (8), 26-27.
- TORGYIK Judit (2013): *A tanulás színterei felnőtt- és időskorban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- TÓT Éva (2009): *A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmai a hazai és nemzetközi gyakorlatban, a validáció lehetséges kutatási irányai*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- TÓT Éva (2011): Validációs rendszer Portugáliában. *Felnöttekképzés*, 9 (2), 11-15.
- VARGA Kornél (2005). Az NFI Előzetes tudásfelmérés programrendszer. In. Kálmán Anikó (szerk.), *I. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia: Debrecen, 2005. április 21-22. MELLearN Egyesület konferenciakötet*, MELLearN – Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület, Debrecen, 112-118

Az Európai Unió néhány vonatkozó dokumentuma

ECDL. <http://njszt.hu/ecdl>

CEDEFOP (2009). *The shift of the learning outcomes* http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf [2015.03.18.]

CEDEFOP. *European guidelines for validating non-formal and informal learning* http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en.pdf [2015.03.18.]

Európai Bizottság (2000). *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Brüsszel: Európai Bizottság.

Európai Bizottság. *Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR)*. Brüsszel: Európai Bizottság. <http://ec.europa.eu/eqf/documents?id=54> [2015.03.18.]

Europass portfólió. <http://europass.hu/index.php> [2015.03.18.]

European Commission (2012). *Rethinking Education*. Strasbourg <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN> [2015.03.18.]

European Council (2012). *Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*. Brussels. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF> [2015.03.18.]

European Parliament and the Council (2008). *Recommendation on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*.

European Parliament and the Council (2009). *Recommendation on the establishment of the European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET)*.

Magyarországi jogszabályi környezet

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről.

2013. évi LXXVII. törvény a felnötteképzésről.

1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról.

150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről.

VIRÁGVASÁRNAPTÓL FEHÉRVASÁRNAPIG – A HÚSVÉTI ÜNNEPKÖR SZOKÁSAI –

KARÁCSONY-MOLNÁR ERIKA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

Az ünnep különleges időszak, a közösség a hétköznapoktól eltérő módon viselkedik, megszabott előírásokat és tilalmakat tart be, a szokások gyakorlásával az összetartozást, a nemzeti azonosságutat erősíti. Az ünnepeket, különösen a nagy egyházi ünnepeket: munkatalom, templomlátogatás, meghatározott ételek fogyasztása és viselet jellemzi. Egyes ünnepek általános érvényűek, mások csak kisebb közösségeket érintenek (pl. templombúcsúk). A munkaalkalmakhoz kapcsolódó ünnepek (pl. aratás, szüret) tájanként más–más jeles naphoz kapcsolódhatnak.

Az ünnepek, ünnepi szokások főbb csoportjai a következők: a *gazdasági élet ünnepei* (pl. aratás, szüret, fonó, kukoricafosztó, disznótor); az *emberi élet ünnepei* (pl. keresztelő, legényavatás, lakodalom, temetés); az *emlékünnepek* (pl. fogadott ünnepek, társadalmi rétegünnepek, politikai ünnepek); *naptári ünnepek* (pl. húsvét, pünkösdi, jeles napok).

A naptári ünnepekhez kapcsolódó népszokások többsnyire összetettek: szövegből, énekből, táncból, gesztusokból, szokáscselekményből állnak. Az egyszemélyes, szöveg nélküli hiedelemcselekménytől a dramatikus jellegű többszereplős játékokig számos változatuk alakult ki.

A néphagyomány, a népszokások az oktató-, nevelőmunkában

A tradicionális faluközösségekben a hagyomány átadása és átvétele nemzedékről-nemzedékre ment végbe a magyar nyelvterületen. A gyermekek belenevelődtek a hagyományokba, a szokásokat, játékokat, táncokat, stb. főként utánzással sajátították el nagyobb testvéreiktől, szüleiktől, nagyszüleiktől. Mivel ez a természetes hagyományozódás többsnyire megszűnt, elsősorban a pedagógusok feladatává vált a néphagyományok megismertetése, megtanítása. Az oktatás, nevelés során minél több alkalmat kell biztosítani a cselekvő és alkotó részvételre, a néphagyományok élményszerű átlélesére. Mindezt segítheti a szokások kellékeinek elkészítése is, a kalendáriumi szokásokhoz kapcsolódó köszöntők, színjátékszerű szokások elsajátítása, eljátszása. A megtanítandó játékokat és szokást pedagógiai és néprajzi szempontok szerint kell kiválasztani. Lehetőség szerint eredeti hangzó- és filmanyag bemutatására is kerüljön sor, hogy hagyományhű módon

történhessen a tanítás. A kiválasztott hagyományokat igazítani kell a hagyományoknak a társadalomban és a kisközösségekben betöltött szerepéhez, idejéhez. Fontos, hogy a néphagyományok elsajátítandó ismeretanya néprajzi szakirodalmon alapuljon, különös tekintettel a lakóhely szerinti tájegység játékaira és szokásaira hogy a lakóhelyhez, a tájhoz való kötődést, ezen keresztül a nemzeti azonosságudatot erősítse. A húsvéti ünnepkör javasolt témái az oktató-, nevelőmunkában:

- virágvasárnapi kiszehajtás, villőzés (kiszebáb, villőág elkészítése);
- húsvétkorai zöldágjárás (zöldágak elkészítése);
- „Tavasz, tavasz gyenge tavasz...” havajgatás, hangzóanyag meghallgatása;
- húsvéti locsolóversek; húsvéti locsolkodás;
- hímes tojás készítése különböző technikákkal (pl. berzseléssel, karcolással) ;
- tojásjátékok (pl. összeütés, gurítás);
- fehérvásárnap komatálküldés, komatál elkészítése, az ének elsajátítása;
- rajzok készítése, fényképek, tárgyak gyűjtése a húsvéti ünnepkör szokásairól;
- kiállítás készítése (az elkészült) tárgyakból;
- szóbeli/ írásbeli beszámolók hagyományos és új közösségi, ünnepi alkalmakról;
- fogalmak- szokások- tevékenységek összekapcsolása, ismeretek feldolgozása különböző feladatokkal.

Húsvéti ünnepkör

Húsvét mozgó ünnep, melynek *időpontját* 325-ben a niceai zsinat a tavaszi napéjegyenlőséget (márc. 21.) követő holdtölte utáni első vasárnapban állapította meg, március 22-e és április 25-e közötti időre eshet. A húsvéti ünnepkör a húsvétkorai napot megelőző *virágvasárnap* kezdődik, ezt követi a *naghét*, *húsvétkorai nap*, *húsvéthétfő* és végül *fehérvásárnap* zárul.

Virágvasárnap Jézus Jeruzsálembe való bevonulásának emlékünnepe. Már a 7. század óta pálmat szenteltek ezen a napon. Nálunk ezt a barka helyettesíti. A barkát a pap rendszerint a nagymise előtt szentelte meg, majd kiosztotta a híveknek. A *barkaszentelés* egyházi eredetű szokás, de a szentelt barkát felhasználták rontás ellen, gyógyításra, mennydörgés, villámlás elhárítására is.

Virágvasárnapi jellegzetes szokás a **kiszehajtás és a villőzés** – a magyar nyelvterület egy részén – Nyitra, Hont, Nógrád, Pest és Heves megye egyes községeiben.



1. kép: Kisrehajtás Kelenye (Ipoly mente)

(Forrás: Karácsony-Molnár Erika felvétele, 1993)

A **kisrehajtás** kelléke a többnyire menyecskének öltözöttetett *szalmabáb*, melyet *kici*, *kiszőce*, *kicevice*, *banya* néven is emlegették. A bábu a különböző magyarázatok szerint a tél, a böjt, a betegség megszemélyesítője lehetett. A lányok énekszóval vitték végig a falun, majd a falu végén vízbe vetették, vagy elégették. Az Ipoly menti *Kelenyén*, a falu felső végén az egyik háznál készítették el a kiszét. Kb. 2 m. hosszú lécre vállmagasságban egy kisebbet is szögeltek. Rossz lepedőbe tömték a szalmát, amiből a kisze testét formálták. A fiatal menyecskék ruháját kölcsönkérték, ezt adták a kiszére. A délutáni litánia után kezdték el a kisrehajtást: elől mentek az eladósorban levő lányok, utánuk a kisebbek, 4–5 éves korig. Kiénekelték azokat, akik nem adtak a kiszére ruhát és kicsúfolták a szomszédos falubeli lányokat. A faluvégen nagyobb legények várták a leányokat, a kisze elégetésében már ők is részt vettek. A kisrehajtásban résztvevők hazafelé kapus– és hidaszjátékokat játszottak pl. „*Miért küldött az úrasszony..*” és a „*Nyisd meg asszony kapudat...*” kezdetűeket. A falu felső végéről indulnak el a kiszével.

1.Haj ki, kisze, ki kisze,
gyüjj be, sódar gömböke!
Kelenyei lányok piros tulipánok,
födémesi lányok fekete cigányok.

2. Csáki Mari lánája,
üresen van bezárva.

Ha üresen nem volna,
a kiszére adott volna.

3. Bubis Andi otthon ül,
a kiszére pentőt sző.

Vígan várjuk Szent Györgyöt,
énekszóval pünkösdtöt.

Kelenye (Hont vm.), 1993.

Gyűjtötte: Karácsony Molnár

Erika

A **villőzés** tavaszköszöntő népszokás. A *zoborvidéki* magyar falvakban (Nyitra megye) virágvasárnap a kiszehajtás, az ún. „banya kivitele után” után a lányok feldíszített, villőnek nevezett fűzfaágakkal sorra járták a házakat. A villőágakat felszalagozták, esetleg kifújt tojásokkal díszítették. A *villőfa* mérete szinte falvanként változott a kisebb ágaktól a másfél méteresig. A villő szót, egyrészt a szláv vila, vily 'tündér' másrészt a latin eredetű villus 'lomb' szóval hozza kapcsolatba a kutatás. Ahol a két szokás a kisze kivitele és a villő behozatala összekapcsolódott, valószínű, hogy a tél kivitelét, illetve a tavasz behozatalát jelképezi. A zoborvidéki *Alsóbodokon* napjainkig gyakorolják a szokást. Virágvasárnap, reggeli mise után kezdik el *villőzést*. Az egy utcabeli gyerekek alkotnak egy csoportot, 5-12 éves korukig járnak a lányok, a jánkák. Az egyik háznál elkészítik a *banyát*, amellyel aztán kifutnak a közelí patakhöz. Miután levetik róla a ruhát, belehajítják a patakba, a következő szöveg kíséretében: *Bolha, tetű, mind lehulljon, dög kolera itt maradjon! Tyúúú!*



2. kép: A villőfa feldíszítése Alsóbodok (Zoboralja)
(Forrás: Karácsony-Molnár Erika felvétele, 1993)

- Lányok: Kié, kié ez a ház?
A jámbor emberé.
Benne van egy vetett ágy,
az mellett ringó bölcső, haj villő!
Falu végén selyemsátor, haj villő!
- Dicsértessék az Úr Jézus Krisztus! (*megállnak egy ház előtt*)
- Gazdasszony: Mindörökké, ámen.
- Lányok: Van maguknak virágvasárnapjuk?
- Gazdasszony: Van!
- Lányok : Jaj, de piros a mező,
de nem az ibolyától,
hanem a rózsától, haj villő!
Falu végén selyemsátor, haj villő!
- Ezután a gazdasszony átadja a tojásokat, amit beletesznek a kasba. Ha elutasítják a villőzőket, akkor kiéneklik a gazdasszonyt:
- Ha nem adnak tojást,
ne tojjanak a tyúkjaik,
tojjanak a kakasaik, haj villő!
Falu végén selyemsátor, haj villő!

Alsóbodok (Nyitra vm.), 1993.

Gyűjtötte: Karácsony-Molnár Erika

Nagyhét a nagyböjt utolsó hete, mely virágvasárnaptól húsvétvásárnapig tart. A nagyhét jeles napjai: nagycsütörtök, nagypéntek és nagyszombat.

Nagycsütörtökön megszűnik a harangozás: “a harangok Rómába mennek” – a közismert szólás szerint, s legközelebb nagyszombaton szólalnak meg újra. A szertartásra hívogatás ezekben a napokban kerepeléssel történik. Liturgikus szokás a nagycsütörtöki *lábmosás*, mely évszázadokon át szerepelt az egyházi szertartásokban is. Annak emlékére, hogy hajdan Jézus az olajfák hegyén virrasztott, nagycsütörtök este az idősebb asszonyok a kálvárián, vagy útszéli kereszteknel imádkoztak. Nagycsütörtököt *zöldcsütörtöknek* is neveztek, ilyenkor a jó termés reményében spenótot, fiatal csalánt főztek.

Nagypéntek Jézus kereszthalálának emléknapja, a legnagyobb *böjt* és *gyász* ideje. A nap nevezetes szertartása a csonkamise. A nagypénteki *körmenetek*, élőképes felvonulások, *passiójátékok* már a középkor óta virágzottak. A szenvédéstörténet felidézését, átélését szolgálja a passióolvásás és a passió megjelenítése. A nagypénteki passiók első hazai bizonyítéka a 15. századból való. A nagypénteki ájtatosság része volt a *kálváriajárás*, szent sír körüli *virrasztás* (Bálint 1976:221–261). A pénteki napot általában szerencsétlennek vélték, különösen a nagypénteket. *Tiltották* az állattartással,

földműveléssel kapcsolatos munkákat. A tilalmak elsősorban a női munkákra vonatkoztak. Betegségelhárító, tisztító, termékenységvarázsló erőt tulajdonítottak a víznek. Úgy vélték, aki nagypénteken napfelkelte előtt megfürdik, vagy megmosdik, azon nem fog a betegség. A különböző magyarázatok szerint az ilyen víznek szépség- és egészségvarázsló, gyógyító ereje is volt. Az állatokat is megfürösztötték, megitatták egészségvarázsló célzattal. A tavasz, a természet megújhodása az embert is környezete megtisztítására készti. A nagyhét jellegzetessége ma is az általános *nagytakarítás*. A tisztasággal volt kapcsolatos a *féregűzés* is, melynek *nagyszombat* volt az ideje. *Jászdózsán* (Jász–Nagykun–Szolnok vm.), mikor először megszólaltak a harangok, a gazzasszony – miközben sőpörte a ház falát, hogy ne menjen fel rá a kígyó és a béka – azt mondta: “Kígyók, békák távozzatok!” (Gulyás, 1976, 151).

Nagyszombaton véget ér a negyven napos böjt. A nap legfontosabb eseményei közé tartozik a keresztelővíz- és tűzszentelés, valamint a feltámadási körmenet. Ez utóbbit a középkorban húsvét hajnalán tartották, az újkorban az egyház előre hozta nagyszombat estéjére. Jellegzetesen közép–európai magyar, osztrák, német katolikus szertartás. Nagyszombatról vasárnapra virradó éjszakán az *Ipoly menti falvakban a Jézuskeresés* volt szokás. A határban lévő legtávolabbi keresztnél valaki elrejtette Krisztus szobrát és ezt vitték vissza diadalmenetben a templomba. (Manga 1968:148) A *húsvéti határkerülésnek* – egyházi jelentése mellett – a tavaszi vetések mágikus védelme, a határjelek megújítása és a források megtisztítása volt a célja. Legtovább *Nyugat–Magyarországon* és *Székelyföldön* maradt fenn.



3. kép: Húsvétvasárnapi határkerülés Nyárádremete (Maros megye)

(Forrás: Karácsony-Molnár Erika felvétele, 1998)

Húsvétvasárnap a keresztenység egyik legnagyobb ünnepe, e napon ünnepli Krisztus feltámadását. Megünnepléséről már a 3. sz. óta vannak adataink, általánossá a 8. sz. óta vált. A zöldágjárás a húsvétvasárnaphoz és a tavaszi vasárnapokhoz kapcsolódó énekes

játék, ami a tavaszt, a természet megújulását jelképezi. A sor minden két végén kaput tartottak a leányok, néhol a legények is, zöld ággal a kezükben. A “*Bújj, bújj...*” részre kezdődött meg a kapun való átbújás. *Nemesgulács* (Zala vm.) a lányok a temető bukszusaiból és sárga nárciszaiból olyan nagy méretű zöld ágat készítenek, hogy az úttest egyik részéről áter a másikra.



4. kép: Zöldágjárás, „*bujbjujocskázás*” Nemesgulács (Dunántúl)

(Forrás: Karácsony-Molnár Erika felvétele, 1994)

Kaputartók: Jöjj el, átul jöjj el, te szép aranybúza!

Sorban állók felelnek: Átulmennék, átul, hogyha nyitva volna.

Kaputartók (felemelik a kaput és felelik): Nyitva vagyon, nyitva, csak bújj átul rajta!

Mind (megkezdődik az átbújás): Új hold, fényes nap, bocsáss kapun által!

Vagyok bátor jó vítez, megyek hídon átul.

Bújj, szívem, barázdán, gyorsan menjünk átul!

Bújj, bújj bokrostul, bokrod ott maradjon!

(az utolsó sornál a “*bokrod*” szót más szavakkal helyettesítve éneklik: *füled, lábad, szemed*).

Nemesgulács (Zala vm.), 1995.

Gyűjtötte: Karácsony-Molnár Erika

A kakaslövés Apácán (Brassó vármegye) a 20. század közepe óta húsvét első napján szokás a kakaslövés. A 13-14 éves fiúgyermek egy héttel a kakaslövés előtt végigjárják a falut, hogy 3-4 kakast a közösen adott pénzből megvegyenek. Húsvét első napján délután gyülekeznek és dramatikus formában előadott, tréfás veszekedéssel búcsúztatják a kakast. Ezután a táblára rajzolt életnagyságú kakas ábrájára nyíllal lőnek. Aki a tábla közepére festett fekete pontot eltalálja, az a győztes.



5. kép: Kakaslövés Apáca (Brassó megye)
(Forrás: Karácsony-Molnár Erika felvétele, 1999)

Havajgatás a moldvai Klézsén volt szokás. Tavasszal fűzfából tilinkát (fűzfasíp) készítettek: “*Tyilinkát csinának husiét regveljén fúnak a tyilinkába legelőbbször, hoty tuggyák meg e hótak, s örvengyenek, hogy tavaszt értünk, s husiét reggeljít megértük, Jézus feltámadása napját.*”

Az ételszentelés a húsvéti szertartásokhoz tartozott már a 10. század óta. A *húsvéti sonkát, bárányt, kalácsot, tojást*, sőt még a bort is, a katolikus hívők szentelni viszik a templomba, csak ezután fogyasztják el otthon.

A **húsvéthétfői locsolásnak** a víz tisztító, termékenységvarázsló erejébe vetett hit az alapja. *Vízbevető, vízbehányó hétfőnek* nevezték húsvét hétfőjét, ami utal a locsolás egykor módjára. Gyakran a kúthoz vitték a lányokat és egész vődör vízzel leöntötték őket. A magyar nyelvterületen a **locsolóversek** sok változata ismert máig, a mágikus jellegű szövegektől a félnépi rigmusokig:

Ennek a háznak udvarában,
Szép kis bimbót láttam.
Vizet hoztam a tövére,
Szálljon áldás a fejére! (Gelencsér-Lukács, 1991, 334)

Medvesaljáról, Vecseklőről (Nógrád vm.) való az alábbi öntözövers, amelynek elmondása után piros tojást és pénzt kaptak jutalmul:

Nem vagyok én török,
Öntözködni jövök.
Ha száz koronát nem adtok,
Mindent összetörök.

Régies, mágikus jellegű a locsolóvers *orosházi* (Békés vm.) változata:

Szépen kérem az anyját,
Adja elő a lányát,
Hadd locsolom a haját,
Hadd nőjjön nagyra,
Mint a csikó farka,
Még annál is nagyobbra,
Mint a Duna hossza!
Szabad–locsolni?

*Bereg-Szatmár megyében a “Ma van húsvét napja...” kezdetű **kántáló énekkel** a legények sorra járták a lányos házakat. Vezérük a beköszöntő, egy másik a tojásvivő. A lányok az ablakon kiadták a tojást, ekkor locsolták meg őket.*

1. Ma van húsvét napja,
másod éjtszakája, jól tudjátok,
Kinek első napján,
Jézus feltámadván dicsőségbe.
 2. Lám a madarak is,
hangicsálnak ők is, vigadoznak,
szép plánták újulnak,
termőfák vidulnak, virágognak.
 3. Mária, Borbála,
Rebeka, Zsuzsanna, kegyes szűzek,
keljetek fel ágyból,
cifra nyoszolyából, mit alusztok!
 4. Hímes tojás lészen
tizenkét pár készen mi számunkra,
ha pedig nem lészen,
vízipuskám készen számotokra! (Kerényi, 1982, 88)

A bukovinai székelyeknél *Andrásfalván* a református gyerekek jártak korán reggel köszöntőt mondani. Én kis morzsa.

En kis morzsa,
Gyenge rózsa,
Gyenge deákocska,
Én most jöttem hírmondani,
Krisztus királyt hirdetni.
Váltsák meg leányikat,
Egy szép piros tojásval,
Mind Krisztus Urunk megváltotta
Széles e világot vérivel.

Székelyföldön húsvéthétfő hajnalán a legények csapatosan indultak a lányos házakhoz – többnyire zeneszóval – öntözni. Hosszadalmas, cirkalmas köszöntőket mondta. Hasonló zászlós, zenés **hajnalozás** volt szokásban *Tordátfalván* (Udvarhely vm.). A locsolással egyenértékű volt a **vesszőzés**. Előfordulását a *Dunántúlról* ismerjük. *Fejér megyében sibának* nevezik a vesszőből font korbácsot, amellyel a legények húsvéthétfőn megcsapkodták a leányokat, közben *Tordason* ezt mondta: *Keléses ne légy, bolhásos ne légy, esztendőre még frissebb légy!*

A **hímes tojás** a locsolás és a vesszőzés jutalma a magyar nyelvterületen. A tojás ősi termékenységszimbólum, már a honfoglalás előtti avar sírokban találtak karcolt díszítésű tojásokat. A kereszteny vallásban a feltámadó Krisztus jelképe, a 12. század óta szentelmény. A tojásdíszítés, -hímzés módja a *viaszolás* és a *karcolás*. A viaszolásnál pálcára erősített fémcsovecskét, tollcsévét mártogatnak forró viaszba, ezzel írják rá a mintát a tojás felületére, majd festéklebe teszik. A festett tojást zsíros ruhával, szalonnahéjjal dörgölik át, hogy fényes legyen. A díszítés másik módja a *karcolás*. Ilyenkor a megfestett tojásra karcolják a díszítményt. Vannak egyszerűbb díszítési módok, például a festett tojásra levelet tapasztanak, és ez adja a mintát. Ügyes kovácmesterek ún. *patkolt tojást* is készítenek lágy fémdíszekkel.



6-7. kép: Hímes tojások berzeszéses és viaszolásos technikával

Közismertek voltak a **húsvéti tojásjátékok**: tojásdobálás, -gurítás, -összeütés. Ez utóbbi egyik elnevezése, a kókányozás, a húsvéti szentelt tojás régi nevét őrzi. A tojásösszeütés első említése 1380-ból való. Húsvét másnapján a fiúgyermek a locsolásért ajándékba kapott tojásokat a végüknel összeütik. Akinek tojása épségen maradt, az nyer. A sajátja mellé megkapja társa törött tojását is. A tojásgurítást gyermekek és felnőttek egyaránt játszák, gyakran hímes húsvéti tojásokkal. Általában a helység melletti magaslatról, dombról gurították le a tojásokat, amelyeket a lent összegyűltek elkapkodtak.

Fehérvásárnak vagy **mátkáló vasárnap** ideje a húsvétot követő vasárnap. A római katolikus egyházban a húsvéti ünnepkör zárónapja. Jellegzetes szokása a *komálás*, *mátkálás*, *vésározás*, legtovább a Dunántúlon és Moldvában maradt meg. A fiatalok, elsősorban a leányok szertartásos barátságkötése, amit tojás– vagy komatálcserével pecsételték meg, miközben a Dunántúlon ezt mondták vagy énekelték:

*Komatálat hoztam, fel is aranyoztam,
koma kiüldi komának, koma váltsa magának!*



8. kép: Mátkáló lányok (Bak, Zala m.)

(Forrás:<http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/3-653.html>)



9. kép: Mátkálás Külőrekecsin (Moldva)

(Forrás: Gazda Klára felvétele, 2002)

A barátság néha a férjhezmenetelig tartott, de egész életre szólhatott, különösen, ha később keresztkomák is lettek. A moldvai magyarok tojást cserélnek, *mátkát* vagy *keresztet* váltanak, ezzel egész életükre egymás mátkáivá, haláluk után egymás testvéreivé válnak: *Vére, vére, hótig vére, hottunk után testvér.*

Szakirodalom

- Barabás László (1998): *Forog az esztendő kereke*. Marosvásárhely
- Bálint Sándor (1976): Karácsony, húsvét, pünkösdi Budapest
- Dobszay László (1984): *A magyar dal könyve*. Budapest
- Dömötör Tekla (1972): *Magyar népszokások*. Budapest
- Dömötör Tekla (1986): *Régi és mai magyar népszokások*. Budapest
- Gazda Klára (én.): *A húsvéti tojás, mint szimbolikus tárgy a moldvai katolikusoknál*. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/kulhoni_magyarsag/2010/ro/kriza_tarsasag_evkonyv
- Gelencsér József, Lukács László (1991): *Szép napunk támadt*. Székesfehérvár
- Gulyás Éva (1976): *Jászdózsai hiedelmek*. Folkklór Archívum 4. 7-186. Budapest
- Kerényi György (1963): *Jeles napok dalai*. Budapest
- Kerényi György (1982): *Magyar énekes népszokások*. Budapest
- Magyar Néprajz VI. (1990): *Népzene, néptánc, népi játék*. Főszerk.: Dömötör Tekla, Budapest
- Magyar Néprajz VII. (1990): *Népszokás, néphit, népi vallásosság*. Főszerk.: Dömötör Tekla, Budapest
- Magyar Néprajzi Lexikon I-V. (1977-1982) Főszerk.: Ortutay Gyula. Budapest
- Magyar Népzene Tára II. (1953): *Jeles napok*. Sajtó alá rendezte: KERÉNYI György. Budapest
- Manga János (1968) *Ünnepek, szokások az Ipoly mentén*. Budapest
- Pozsonyi Ferenc (2006): *Erdélyi népszokások*. Kolozsvár (további szakirodalmat lásd itt)
- Tátrai Zsuzsanna, Karácsony-Molnár Erika (1997): *Jeles napok, ünnepi szokások*. Budapest
- Volly István (1938): *Népi játékok*. I-III. Budapest
- www.mek.oszk.hu

A KEMÉNYEN HELYTÁLLÓ ATTITÚD ÉS ISKOLAI ERedményesség közötti kapcsolat XI. OSZTÁLYOS DIÁKOK KÖRÉBEN

KOVÁCS ILDIKÓ KATALIN

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A szakirodalomban számos kutatás igyekszik feltárnai azokat a képességbeli, személyiség tényezőket, amelyek meghatározók az iskolai eredményességet illetően. Ez a feladat több kutató számára nehézséget jelent, mivel az iskolai eredményesség, tanulói teljesítmény mutatóinak megragadása, tiszta zása is nehézkesnek bizonyul. A keményen helytálló attitűd fontosságát már évek óta hangsúlyozzák a stressz és magas kockázatot hordozó helyzetekkel való megküzdésben, vezetői eredményességen, a sikeres sportteljesítményekben, azonban viszonylag kevés tanulmány célozta meg az iskolai eredményesség és keményen helytállás közötti kapcsolat vizsgálatát.

A keményen helytálló személyiség fogalmi kerete

A keményen helytálló személyiség fogalmát (*hardiness*) Kobasa (1979) úgy határozta meg, mint az a személy, aki jelentős stressz ellenére inkább elköteleződik, mintsem elidegenedik, magas a kontroll érzete, nem válik cselekvés képtelenné, ugyanakkor a változásokat lehetőségeknek tekinti és nem fenyegetésnek. Trauma, magas kockázati helyzetek esetén bizonyos protektív faktorok védő burokként működnek, megvédik a terhelés, stressz negatív következményeitől. A protektív tényezők közül különösen kiemelkedő a keményen helytálló személyiség (Bonanno és mtsai., 2007; Bartone, 1999). Rizikó faktorok között találjuk: a női nem, etnikai kisebbség, alacsony iskolázottság vagy iskoláztatlanság, kisebb mértékben a fiatalabb életkor (Brewin, 2000).

A keményen helytálló személy úgy véli, hogy képes kontroll alatt tartani vagy befolyásolni a körülötte történő eseményeket, az öt érő stresszorok megváltoztathatóak, elköteleződik az aktivitása iránt, ugyanakkor úgy tekint a változásokra, mint a fejlődés lehetőségeire, az élet természetes velejárójára (Kobasa, 1988). A keményen helytállás tanulható (Khoshaba, Maddi, 1999; Maddi, 2000) korai életkorban a szülőkkel való interakciókban megtanulják a problémafókuszú megküzdést, támogató szociális interakciókat, önmagukkal törődést, bátorsságot és motivációt a cselekvésre.

Maddi (2007) szerint a keményen helytálló személyiség nem más, mint a rezilienciához vezető ösvény. A keményen helytállás alapjában véve életbátorság, olyan attitűdbeli és stratégiai sajátosságok, amelyek enyhítik a stresszes szituációkat, lehetővé teszik, hogy potenciális rizikó helyzeteket fejlődési lehetőségeknek tekintsük. Maddi (2013) szerint a keményen helytálló attitűd konstruktuma három faktor köré csoportható: kihívás, elköteleződés, kontroll.

1. Kihívás: kiindulópontként kell tekintenünk arra, hogy az élet stresszel jár, ugyanakkor a stresszel teli helyzetek lehetőséget teremtenek arra, hogy fejlődjünk, bőlcsebbek legyünk, tanulunk a sikereinkból és kudarcainkból egyaránt, ugyanakkor minden, amit eddig megtanultunk a saját hasznunkra fordítsuk.
2. Elköteleződés: annak ellenére, hogy a körülmények rosszra fordultak, kedvezőtlen irányba haladnak, maradjunk involváltak, őrizzük meg a pozitív kimenetelben való hitet és ne mutassuk az elidegenedés, elszakadás jeleit (detachment and alienation).
3. Kontroll: a stresszelő, rizikót hordozó körülményeket igyekezünk a személy fejlődési lehetőségeknek átalakítani, nem engedi meg, hogy a külső körülmények elszívják az erejét, nem válik passzívvá.

Keményen helytálló attitűdről csak akkor beszélünk, ha a fentebb említett három területen magas értékeket érünk el. A kontroll dimenzió kifejezetten nagy figyelemnek örvend az elmúlt időszakban, egyes kutatók szerint a kontroll önmagában meghatározhatja a keményen helytállást. Maddi (2013) úgy érvel, hogy akiknél a kontroll magas azonban az elköteleződés és kihívás keresése alacsony, szeretik befolyásolni, meghatározni az eredményeket, de időveszteségnek tekintik azt, hogy a tapasztalataikból tanuljanak vagy involválttá váljanak valamilyen esemény vagy emberekkel kapcsolatban. Ezekre a személyekre jellemző, hogy türelmetlenek, irritáltak, elszigetelődnek, ugyanakkor szenvednek, ha a kontroll törekvéseiük kudarcba fulladnak. Az A típusos személyiséggel (Friedman és Rosenman, 1974), jellemző rájuk, hogy egoisták, vulnerabilisak, úgy gondolják, hogy jobbak, mint mások, és nekik már nincs mit tanulni (Maddi, 2013).

Nézzük mi történik azokkal, akiknél magas az elköteleződés, de alacsonyak a kontroll illetve a kihívás dimenziói. A körülötte lévő emberek behálózzák, a külső körülmények és események határozzák meg az életét, nem hiszik, hogy bármilyen befolyással is lennének a dolgok alakulására, ezért nem is reflektálnak a tapasztalataikon vagy interakciókon. Többnyire teljesen elveszítik önmagukat és változások esetén sérülékenyé válnak (Maddi, 2013).

Maddi (2013) érvi szerint, azok a személyek, akik magas pontszámot mutatnak a kihívás dimenzióban, azonban alacsonyak a mutatóik a kontroll illetve elköteleződés dimenziókban, jellemző rájuk, hogy újdonságkeresők, azonban keveset törődnek másokkal, nem hiszik igazán, hogy befolyásolják a dolgok alakulását. Gyakran úgy tűnik, hogy folyamatosan tanulnak, de ez elhanyagolható, ahhoz képest, hogy mennyi újdonság éri őket, kalandkeresők, szeretik a szerencséjátékokat, kockázatos cselekvéseket, mert izglamat hoz az életükbe.

A keményen helytálló attitűddel rendelkező személyek egy fenyegető helyzetben, terhelés és stressz alatt a helyzet kiértékelésére (felbecslésére), valamint a megoldására összpontosítanak. Azok a személyek, akik nem tartoznak a keményen helytállók közé megpróbáltatás hatására negatív gondolatokat alakítanak ki, ugyanakkor képtelenné válnak a probléma adekvát megoldására (Allred és Smith, 1989).

Az iskolai eredményesség és keményen helytállás közötti kapcsolat

Az iskolai eredményesség és a keményen helytálló attitűd közötti összefüggéseket leginkább úgy érhetjük meg, ha megnézzük a konstruktum három komponensével való kapcsolatát. Az elköteleződés megmutathatja, hogy egy diák mennyire tud involválodni a tanulmányába, ugyanakkor úgy gondolja, hogy bármit tanul, tapasztal azt érdekes, értékes és fontos, valahol, valamikor hasznosítható. Az elköteleződés felel azért, hogy a diák hajlandó a szabadidejét és erőfeszítést ráfordítani a tanulmányi célok elérése érdekében. Azok a diákok, akik jól osztják be az idejüket, a cselekvések fontossági sorrendbe tudják rendezni, felelősséget vállalnak a saját tanulmányi eredményeikért és fejlődésükért, magas kontrollal rendelkeznek. A kihívás szintén meghatározó az iskolai eredményességet illetően. Azok a diákok, akik magas kihívás szinttel rendelkeznek a potenciális stressz helyzeteket sokkal inkább izgalmas és stimuláló helyzeteknek élik meg, mintsem fenyegetőnek, látták benne a fejlődés lehetőségét (Maddi, 2006, Sheard és Golby,2007).

Nehéz meragadni, hogy mit is tekinthetünk iskolai eredményességnak vagy miben lehet mérni egy tanuló iskolai eredményességét? E széles körben elterjedt fogalom különbözőképpen értelmezett, a koncepció körülhatárolásában még mindig nincs szakmai egyetértés. Lannert (2004) szerint az oktatás eredményességét egyéni szinten a tanuló eredményessége mutatja, azonban a sikeres, hatékony oktatás ennél jóval összetettebb fogalom, ötvözi a hatékonyság, eredményesség- pedagógusok és tanulók-, méltányosság mutatóit. Sammons és Bakkum (2011) úgy véli, hogy az iskolai eredményesség a tanulók teljesítményét jelenti, amely nem független a családi háttéről, anyagi erőforrásoktól.

A kutatás

A keményen helytálló attitűd az iskolai eredményességen is kifejti hatását. Azok a személyek, akik magas értékeket érnek el az elköteleződés, kihívás és kontroll alskálákon keményen helytálló személyiségeknek tekinthetők (Maddi, 2006, Sheard és Golby,2007). Ezekre a személyekre jellemző, hogy involválódnak egy adott aktivitásba, meggyőződésük, hogy a velük kapcsolatos eseményeket befolyásolni tudják, és alakítsák is a környezetüket (cselekvőképesek), ugyanakkor keresik a kihívásokat, az új lehetőségeket, egyre magasabb szintre akarnak eljutni. A kutatás célja feltárképezni a XI.-es diákok iskolai eredményessége és a keményen helytálló személyiség közötti összefüggéseket. Jelen kutatásban a következő kérdésekre keresem a választ:

1. A keményen helytálló attitűd előrejelezheti-e az iskolai eredményességet?
2. A keményen helytálló attitűd melyik aldimenziója prediktív a félévi átlagokra?

3. Azok a diákok, akik tantárgyversenyeken vesznek részt szignifikánsan magasabb pontszámot érnek el a keményen helytálló attitűdben?
4. Az elméleti és szakiskolákban tanuló diákok keményen helytálló attitűd mintázata között van-e szignifikáns különbség?
5. Azok a diákok, akik az érettségi a továbbtanulást tervezik szignifikánsan magasabb pontszámot érnek el a KHA alskálain, mint azok, aki dolgozni mennek, vagy nem tudják.

Résztvevők

A kutatásban 181 11. osztályos, középiskolás diák vett részt, 75 diák elméleti iskolából, 106 diák szakközépiskolából. A kutatásba összesen 17 Hargita, Kovászna megyei iskolákból gyűlték az adatok (10 elméleti líceum, 7 szakközépiskola). A résztvevő alanyok közül 71 fiú és 105 lány, véletlenszerűen voltak kiválasztva. Hiányzó adatok miatt ki kellett venni az adatbázisból 5 alanyt, így a végső minta 176 alanyt tartalmaz.

Mérések

Az adatok begyűjtésére önkítőlős, kérdőíves eljárást alkalmaztam, az adatok felvétele 2015 februárjában történt.

Az iskolai eredményesség mutatói: az előző félévi-, matematika-, magyar-, román-, angol átlag, tantárgyversenyen való részvétel, tantárgyversenyen való eredményesség, kedvenc tantárgy, érettségi utáni tervezet. Az érettségi utáni tervezet csoportosíthatóak voltak: továbbtanul (főiskola, egyetem, hazai vagy külföldi intézmény), elhelyezkedik a munkaerőpiacon (mit fog dolgozni és hol), de akár azt is választhatták, hogy nem tudják.

A keményen helytálló attitűd (Maddi, 2006) modellje alapján elkészítettem a hármas konstruktum mérését célzó önkítőlős kérdőívet. A kontroll dimenzió 9 itemet tartalmaz, az elköteleződés és kihívás dimenziók 8-8-at. minden item két állítást tartalmaz, az egyik állítás az adott konstruktumot, míg a másik annak a hiányát méri.

Kontroll dimenzió.pl: „a, Rajtam múlik, hogy milyen lesz a teljesítményem. b, Nem rajtam múlik, hogy mi hogyan sikerül, szerencse kell hozzá.”

Elköteleződés dimenzió: „Általában kitartok az elveim mellett még ha negatív következményekkel jár is. b, Kitartok az elveim mellett, amíg a hasznomat szolgálják.”

Kihívás dimenzió: a, Sokkal izgalmasabbnak tartok olyan feladatokat, amelyen gondolkodni kell, meg kell tervezni. b, Jobban szeretem azokat a feladatokat, amelyeket már rutinból oldok meg.”

Eredmények

Reliabilitás: a keményen helytálló attitűd vizsgálatára létrehozott kérdőív belsőkonzisztenciája 0.71. A kontroll alskála 9 itemre számolt Cronbach alpha érték 0.58, a 8 itemet tartalmazó kihívás alskála α Cronbach értéke 0.70, míg a szintén 8 itemből álló elköteleződés alskála 0.67 α Cronbach értéket mutat.

A keményen helytálló attitűd és iskolai eredményesség közötti kapcsolat feltárására Pearson korrelációs értéket számoltam. Az alábbi táblázat mutatja, hogy pozitív, szignifikáns együttjárást mutat az elköteleződés a versenyen való részvétellel, magyar, román félévi átlaggal, minden esetben a $p < 0.01$. Gyengébb korrelációt mutat az elköteleződés a félévi médiával, $p < 0.05$. Szintén szignifikáns együttjárást találtunk a magyar, román és angol nyelvek félévi médiája között, valamint a matematika, magyar, román eredmények között, minden esetben a $p < 0.01$. A KAH- a keményen helytálló attitűd hiányát jelenti, a kontroll-, kihívás-, elköteleződés negatív itemeiből tevődik össze. A kihívás és elköteleződés nem mutat közvetlen összefüggést a félévi jegyekkel, versenyeken elért eredménnyel.

1. táblázat: Iskolai eredményesség és keményen helytállás közötti kapcsolat

Változók	r	p
Kontroll- Kihívás	0.425	0.00
Kontroll- Elköteleződés	0.506	0.00
Kihívás- Elköteleződés	0.426	0.00
Kontroll-KAH	-0.431	0.00
Kihívás-KAH	-0.489	0.00
Elköteleződés-KAH	-0.511	0.00
Elköteleződés-Versenyen való helyezés	0.200	0.00
Elköteleződés- Félév média	0.179	0.01
KHA- KAH	-0.599	0.00
Elköteleződés- Magyar	0.212	0.00
Elköteleződés- Román	0.213	0.00

2. táblázat: Keményen helytálló attitűd mutatói versenyen való részvétel szerint

Csoport	Kontroll	Kihívás	Elköteleződés
Versenyzett (N=53)- Nem versenyzett	22.23 20.65	20.38 18.40	21.08 18.80
t	1.19	1.40	1.70
p	0.80	0.16	0.90
Több verseny (N= 12)- Versenyzett	23.91 22.23	24.16 20.38	24.50 21.08
t	-1.39	-1.44	-0.728
p	0.16	0.15	0.46
Nem versenyzett (N=111) Több versenyen	20.65 23.91	18.40 24.16	18.80 24.50
t	1.46	2.31	2.35
p	0.04	0.02	0.02

A keményen helytálló attitűd alskáláinak összehasonlítását független mintás t-próbával végeztem. Azok a diákok, akik tantárgyversenyeken vesznek részt szignifikánsan magasabb pontszámot érnek el, mint azok, akik nem versenyeztek. A résztvevők három csoportba sorolhatóak: részt vett valamilyen versenyen ($N = 53$), több versenyen is részt vett ($N=12$) vagy nem vett részt versenyen ($N=111$). Az alábbi táblázatban található átlagok alapján elmondhatjuk, hogy valóban nagyobb pontszámot értek el a keményen helytálló attitűd skála minden három dimenziójában a versenyen résztvevő diákok, azonban szignifikáns különbség csak több versenyen részt vevő és nem versenyzett kategóriák között található, mind három alskála esetében $p < 0.05$.

Feltevődött a kérdés, hogy iskola típus szerint változik-e a keményen helytálló attitűdszintje? A 3. táblázatban található eredmények alapján elmondható, hogy a kihívás, kontroll, elköteleződés, KHA változók átlaga minden esetben magasabb az elméleti líceumban tanuló diáknál, mint a szakközépiskolában tanulóknál. Azonban szignifikáns különbséget az elköteleződés és KHA változókban található, minden esetben szignifikánsan magasabb az elméleti líceumban tanuló diáknál, ugyanakkor a KHAH változó átlaga szignifikánsan alacsonyabb az elméleti líceumban tanulóknál, mint a szakközépiskolásoknál.

3. táblázat: Szakközép iskolában és elméleti líceumban tanuló diákok keményen helytálló attitűdjéik összehasonlítása

		Átlag	t	p	szf
KHA	Elméleti-Szakközép	65.10 57.33	2.64	0.01	174
	KHAH	23.89 29.41			
Kihívás	Elméleti-Szakközép	20.82 18.53	1.76	0.07	174
	Kontroll	22.61 20.55			
Elköteleződés	Elméleti-Szakközép	21.75 18.60	2.64	0.00	174

A feltételezés miszerint azok a diákok, akik a középiskola befejezése után a továbbtanulást tervezik szignifikánsan magasabb pontszámot érnek el a KHA alskálain, mint azok, aki dolgozni mennek, vagy nem tudják- részben igazolódott be. A 4. és 5. táblázat összefoglaló eredményei mutatják, hogy szignifikáns különbséget, a kihívás alskálát leszámítva, az egyetemre és dolgozni készülők között találtam, $p < 0.01$ illetve $p < 0.05$. Az 5. táblázatban található átlagok azt mutatják, hogy kihívás, kontroll, elköteleződés, KHA-ben a legmagasabb átlagok azoknál találhatóak, akik egyetemre készülnek, a legalacsonyabbak viszont azoknál, akik az iskola befejezése után dolgozni mennek. Azok a

diákok, akik még nem tudják, mihez kezdenek az iskola után, ugyan alacsonyabb átlagokat értek el, mint azok, akik egyetemre készülnek és magasabbat azoknál akik dolgozni mennek. Fontos megjegyezni, hogy ezek a különbségek nem szignifikánsak.

4. táblázat: A keményen helytálló attitűd összehasonlítása érettségi utáni tervek szerint

		Átlag	t	p	N
KHA	Egyetem-Dolgozni megy	64.93	1.60	0.11	66
		54.32			50
KHAH	Egyetem-Dolgozni megy	23.59	3.00	0.00	66
		32.65			50
Kihívás	Egyetem-Dolgozni megy	20.44	2.37	0.01	66
		17.84			50
Kontroll	Egyetem-Dolgozni megy	22.67	2.76	0.00	66
		19.26			50
Elköteleződés	Egyetem-Dolgozni megy	21.95	-3.06	0.00	66
		17.58			50

5. táblázat: Tervek szerint a keményen helytálló attitűd átlagai

	Dolgozni megy	Nem tudja	Egyetemre megy
KHA	54.32	60.25	64.93
KHAH	32.65	26.41	23.59
Kihívás	17.84	19.80	20.44
Kontroll	19.26	21.44	22.67
Elköteleződés	17.58	19.79	21.95

Következtetés és megbeszélés

A fenti eredmények alapján elmondható, hogy a keményen helytálló attitűd hármas konstruktuma közül az elköteleződés képes előrejelezni a félévi átlag, magyar, román félévi eredményeket. Az elköteleződés pozitív együttjárást mutat a versenyen való részvétellel, valamint helyezéssel. A kihívás és kontroll nem mutat együttjárást az eredményességgel. Az eredmények e tekintetben hasonlóak a Sheard és Golby (2007) kutatási eredményeikhez, hiszen vizsgálatukban azt találták, hogy az elköteleződés prediktív az akadémiai teljesítményre. A versenyeken való részvétel szempontjából szignifikánsan magasabb az átlaga azoknak a diákoknak, akik több versenyen is részt vettek, mint azoké, aki nem versenyeztek egyáltalán. Ez értelmezhető úgy, hogy a keményen helytálló attitűd tanulható (Khoshaba és Maddi, 1999), illetve kihívásokat, akadályokat hordozó helyzetek fejleszthetik, formálhatják a keményen helytálló attitűdöt. Az elméleti líceumokban tanuló diákoknál számottevően magasabb a keményen helytálló attitűd, mint a szakiskolákban tanuló diákok körében. Az elméleti líceumokban tanulókra inkább jellemző, hogy tanulmányaiukba implikálódnak, szabadidőt és erőfeszítést fordítanak a tanulmányi célok elérésére (versenyen való részvétel, helyezés), prioritásokat tudnak felállítani (jól osztják

be az idejüket), felelősséget vállalnak a saját tanulmányi eredményeikért, magasabb kontrollal rendelkeznek (Maddi, 2006, Sheard és Golby, 2007).

Az érettségi utáni tervezetek alapján az alanyok 3 csoportba sorolhatóak: egyetemre megy, dolgozni megy, és nem tudja. Szignifikánsan magasabb a keményen helytálló attitűd azoknál, akik egyetemre mennek, mint akik dolgozni fognak, ugyanakkor az a csoport, aki nem tudja, hogy mihez kezd az iskola befejeztével, nem mutat szignifikáns különbséget a másik két csoporttal. Az átlagok az egyetemre készülők csoportjánál a legmagasabbak, alacsonyabb a „nem tudom” csoportnál, míg a dolgozni készülőknél a legalacsonyabb. Feltehetjük a kérdést, hogy a keményen helytálló attitűd a kognitív képességekkel (nem iskolai eredmények, pl. IQ), jövő orientációval, személyiség-komponensekkel függ össze, és milyen hatást gyakorol a tanulmányi előmenetelre, sikerességre?

A kutatás korlátai

A tanulói eredményesség vizsgálatára nem bizonyult elégségesnek a tanulmányi átlagok, versenyen való részvétel, versenyen való helyezés, iskola utáni tervezetek mutatói. Egységesebb mutatókra van szükség, ugyanis különböző iskolákban, osztályokban kapott jegyek alapján nehéz megállapítani, hogy ki számít eredményesnek és ki nem. Ezzel szemben a versenyeken való részvétel, helyezés valamivel körvonalazottabb mutató, habár nehéz megállapítani, hogy egy humán tantárgyversenyen, reál tantárgyversenyen, csoportos vetélkedőben elért eredmény jelentősebb.

A keményen helytálló attitűd vizsgálatához szükség lenne olyan mutatóakra, amely a kontroll, kihívás, elköteleződés viselkedésbeli megnyilvánulását hordozzák. Célszerű lenne a keményen helytálló attitűdot téthelyzetben vagy akár kockázat helyzetben teljesítmény függvényében vizsgálni.

Szakirodalom

- Allred, K., D., Smith, T., W. (1989): The Hardy Personality: Cognitive and Physiological Responses to Evaluative Threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, Vol.56, No. 2, 257-266.
- Bonanno G.,A., Galea, S., Bucciarelli, A., Vlahov D. (2007): What Predicts Psychological Resilience After Disaster? The Role of Demographics, Resources, and Life Stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2007, Vol.75, No.5, 671-682.
- Kobasa, S.c. (1988): Hardiness in Lindzey, Thompson and Spring. *Psychology* (3rd ed.). Worth Publication, New York
- Kobasa, S. C. (1979): Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1–11.
- Khoshaba, D. M., Maddi, S. R. (1999): Early experiences in hardiness development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51, 106–116.

- Lannert Judit (2004): Hatékonyiság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle* 54/12, 3–15.
- Maddi, S.R., (2005): On hardness and other pathways to resilience. *American Psychologist* 60, 261–264.
- Maddi, S. R. (2006): Hardiness: the courage to grow from stresses. *Journal of Positive Psychology*, 1, 160–168.
- Maddi, S.R., (2007): Relevance of hardiness assessment and training to the militarycontext. *Military Psychology* 19, 61–70.
- Maddi, S.R., (2013). Personal Hardiness as the Basis for Resilience. Turning Stressful Circumstances Into Resilient Growth.
<http://www.springer.com/978-94-007-5221-4>
- Tóth, E. (2011): Pedagógusok nézetei a tanulói teljesítményméréskről. *Magyar pedagógia* 111.évf. 3. szám 225–249.
- Reynolds, David, Sammons, Pam, De Fraine, Bieke, Townsend, Tony, Van Damme, Jan (2011): *Educational Effectiveness Research (EER): A State of the Art Review*. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_A.pdf
- Sammons, Pam, Bakkum, Linda (2011): Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review of the Literature, *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), pp. 9-26.
- Sheard, M., Golby J. (2007): Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment Personality and Individual Differences 43 (2007) 579-588.
- Shekarey, A., Moghadam A., J., Amiri F., Rostami M., S., (2010): The relation of self-efficacy and hardiness with the education progression among the sophomore girl students in a high school in Aleshtar city. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5 1905–1910.

„ENGEDD, HOGY ELKÉPZELJEM!”
A NÉPMESÉK MESEMONDÁS ÉS RAJZFILMNÉZÉS ÁLTALI
FELDOLGOZÁSA 6-7 ÉVES ÓVODÁSOK KÖRÉBEN

NAGY RÉKA

Napsugár Napközióthon, Székelyudvarhely

PÉTER LILLA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok. Miért éppen a magyar népmese?

A mese az egyik legősibb műfaj, mondhatnánk, hogy egyidős az emberiséggel, egy epikai műfaj, amelynek eredete az írásbeliség előtti időkre nyúlik vissza (Turbay, 1999). Kezdetben a mese elsősorban a felnőttek műfaja volt, és a mindig is fontosnak mondható kérdésekéről – így a születésről és halálról, a szerelemről és szenvedésről, a bátorságról és kétéltékéről, a gyermeki létről és felnőtté válásról – szólt. A mesék összetett jellegüknek köszönhetően, túlmutatnak az irodalmi műfaj kategóriáján. Bennük van az életben való eligazodás „lenyomata”, a legrégebbi koruktól napjainkig, felnőtthöz és gyermekhez egyaránt szólnak. Már a régi korok embere, nem pusztán szórakozásból mesélt vagy hallgatott mesét, hanem a mesékben fellelhető bölcsességek segítségével talált választ saját létkérdéseire is. A mese a szimbólumai révén szól a hallgatóhoz vagy olvasóhoz, így világa elsősorban nem racionális, hanem mágikus (Nyitrai, 2010). A mesékben a valóság tükrözödik, és a lényeget megragadva, sűrítve. Éppen ezért mindaz, ami nem fontos, lényegtelen, érdektelen már „lekopott a meséről”, és csak az maradt meg, ami kortól és egyéni tulajdonságoktól függetlenül, mindenki számára érvényes és létfontosságú (Nyitrai, 2010, 216). A jó mesék nem életkorhoz kötöttek, így fokozatosan a mesék elsősorban a gyerekek műfajává váltak. Boldizsár, a nagy mese kutató, így fogalmaz: „Mindnyájan hősök vagyunk saját élettörténetünkben, és vannak élethelyzetek, amelyekben pontosan ugyanaz történik velünk, mint az évszázados mítoszok és mesék hőseivel és hősnőivel történt valamikor régen” (Boldizsár, 2004, 14).

A mese klasszikus műfaj, minden nép életében jelen van. Motívumaik nagymértékben ismétlődnek, viszont a hasonlóságok ellenére, mégis jellemzőbbek a nemzeti sajátosságok a nyelvezetben, a gondolkodásmódban, a hősök karakterében, a konfliktus-megoldás módjában. A magyar népmesékben az élő dolgok – legyen az ember, állat, fa, virág, természetfölötti lény vagy esetleg hegy, kő, szikla – tisztelete kiemelkedő

fontosságú. A népmeséink „ellenségképe” is sajátos. A férfi hősök leggyakrabban sárkányokkal viaskodnak, addig a nők ellenségei leginkább a rosszindulatú nőrokonok közül kerülnek ki (mostohaanyák, olykor anyák, nőtestvérek). Ezzel együtt Boldizsár (2004) kiemeli, hogy a mesehős legnagyobb ellenfele mégis mindig saját maga, hiszen a főhősnek mindig saját hiányosságait, korlátait és félelmeit kell leküzdenie. A főhős nem elvont eszmékért harcol, hanem az élet fennmaradásáért cselekszik. A mese a földi élet jobbá tételehez ad gyakorlati segítséget, ezért lényege – valójában nem is a fantasztikum, hanem – a realitás. S ez a realitás nem csupán az archaikus korok mítoszban élő embere számára lehet eleven valóság, hanem a ma embere is erőt meríthet belőle. Az embernek legtöbbször meg kell haladnia saját korlátait, le kell győznie félelmeit, késznek kell mutatkoznia a változásokra, meg kell értenie elkövetett hibáit, időben kell felébrednie, és fel kell ismernie a megnyíló kapukat, a felkínálkozó lehetőségeket (Boldizsár, 2004).

A jó mesék nem életkorhoz kötöttek és minden mesének többféle jelentéssíkja van. Így egy adott mesének egyaránt lehet mondanivalója különböző életkorú gyerekek, sőt még a felnőttek számára is. Mégis, ha a mese és a gyermek kapcsolatára figyelünk, akkor azt mondhatjuk, hogy a mese és a gyermek „találkozása” akkor teljesedhet ki, ha a mese életkorai és egyéni sajátosságoknak egyaránt megfelelő (Péter, 2014). Erre talán B. Bettelheim világít rá a legjobban, amikor kijelenti, hogy: „A gyermek figyelmét az olyan történet köti le legjobban, amelyik szórakoztatja és felkelti kíváncsiságát. De életét csak akkor gazdagítja, ha mozgásba hozza képzeletét, ha fejleszti intellektusát, ha eligazítja érzelmeiben, ha megbékíti félelmeivel és vágyaival, ha elismeri nehézségeit, és ugyanakkor megoldást is javasol kínzó problémáira” (Bettelheim, 2000, 10).

A mese és a mesélés folyamata egymástól nem elkülönülő, hanem összetartozó fogalmak. A mese nem pusztán a szöveg, és annak nyomán kialakuló jelentés, hanem a mese lényege a mesélés, a mesélő és hallgató közti kapcsolat, így a mesélő és hallgató teljes személyisége is benne van ebben a folyamatban (Nyitrai, 2010). A *mesemondás* és - *hallgatás* egy sajátos kapcsolatot teremt a benne résztvevők között, éppen ezért a pedagógiában fantasztikus *kapcsolatépítő eszközök*ként tartják számon. (Dankó, 2000). Éppen ezért nem lényegtelen az a kérdés, hogy a gyerek hogyan kerül kapcsolatba a mesével, közvetlen mesemondás által, személyes és szeretetteljes léggörben vagy pedig közvetetten, a mese rajzfilmfeldolgozása által?

A *mesei nyelvezet* az érzékszervek és fantázia megmozgatásának világa, amelyben a képzelet révén a látás, hallás, tapintás, ízlelés, szaglás szinte egyszerre vannak jelen. A mondott mese esetén a hang egyben rezgés, amely a mesélő és a mesét hallgató(k) közötti összeköttetés megteremtésének a hídja. Ez a rezgés közelebb hozza egymáshoz a mesemondásban résztvevő feleket, sajátosan intim helyzetet teremt a mesélő és a mesét hallgató(k) között. Ez csak a közvetlen mesemondásra jellemző, ezt soha egyetlen magnó, lemez, DVD és videó sem képes előidézni, helyettesíteni. A közvetett mesemondás egyáltalán nem tud a mesét hallgatók reakcióira és rezdüléseire figyelni, nem tud az

aktuális érzelmi állapotokra reagálni, soha nem lehet megfelelő hangerejű, ritmusú (Nagy, 2011), tehát éppen a gyermeknek megfelelő. Gőbel szerint: „Sohasem lehet olyan lágy és gyengéd, mint egy anyai/apai hang” (2010, 68). A mesehallgatás elvarázsolja a gyermeket, *sajátos tudati állapotot* indít be a gyermeknél, és ezekre az állapotokra és folyamatokra feltétlenül szüksége van a gyermeknek az egészsges lelki fejlődés érdekében. A mondott és hallgatott mese semmivel sem helyettesíthető, ugyanis a mesét hallgató gyerek a mesei „kettős tudat” állapotában van, amely belső képek sorát indítja el benne. A belső képek nemcsak a mese feldolgozásának legfontosabb eszközei, hanem később majd ezek segítik az igazi olvasóvá válásban is. Ezzel szemben a rajzfilmben megjelenő külső képek „blokkolják” a belső képek megjelenését, tehát nem engedik érvényesülni a belső képek fantasztikus hatásait (Vekerdy, 2008).

Kutatási probléma, hipotézisek, mintavétel és a kutatás körülményei

Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy 6-7 éves óvodások körében vannak-e belső képalkotási és értelmezési különbségek ugyanannak a népmesének a feldolgozásában, ha a közvetítő csatornák különbözők, vagyis a közvetlen mesemondás és rajzfilmes mesenézés nyomán. Kutatási problémánk megfogalmazásában az is szerepet játszott, hogy a szakirodalomban aránylag több kutatás foglalkozik a mesék feldolgozásával (Winn, 1983; Buckingham, 2002; Gőbel, 2010), a rajzfilmek értelmezésével, a mesemondás nyomán megjelenő külső és belső kép viszonyával, viszont ugyanannak a mesének a rajzfilm formájában megtekintett és hallás utáni feldolgozásának összehasonlításáról kevésbé olvashatunk a szakirodalomban. A kutatási problémából kiindulva az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A hallgatott népmesék és a rajzfilm formájában nézett népmesék óvodások általi feldolgozása között jelentős különbségek vannak.
2. A hallgatott népmeséket követően, a gyermekek szereplőjellemzése magasabb szintű, mint a rajzfilmesített népmesék megtekintése utáni szereplőjellemzés.
3. A hallgatott népmesék és rajzfilmváltozatuk feldolgozása közötti különbség megfigyelhető a gyermekek rajzaiban is.

A kísérleti beavatkozásunk nyomán fontos volt számunkra a **mesék kiválasztása**, vagyis hogy milyen típusú mesével vizsgáljuk a hallgatott és rajzfilmen megnézett mese tükrözésének különbségeit. Amíg a 4-5 éves kor mérföldkő a mesei érdeklődés szempontjából, ugyanis ekkor jelenik meg a mesei „kettős tudat”, addig az 5-7 éves kor az „igazi mesék” kora. Ezt azért is mondhatjuk, mivel a gyerek ekkor már a terjedelmesebb és tartalmasabb tündérmeséket is érti és kedveli, ugyanakkor a mesei „kettős tudat” egyaránt jellemzi, amely jelentősen elősegíti a belső kép megalkotását (Kádár, 2012; Péter, 2014).

Mivel kutatásunkat 6-7 éves gyerekek körében végeztük, ezért tartottuk alkalmasnak a népmeséket, amelyek sajátosságaikból adódóan kiválóan alkalmasak mind a gazdag belső kép alakítására, mind arra, hogy a gyerekekkel a főhős iránti elkötelezettségre, a szereplők

melletti/elleni állásfoglalásra, véleményformálásra késztesék. A magyar népmesében fellelhető többlépcsős küzdelem, a jó és a rossz kettőssége, a gyerekek többnyire pozitív szereplők iránti elkötelezettsége segíti a gyereket az erkölcsi véleményformálásban. Végül, a Jankovics Marcell nevéhez kötődő, sajátos stílusú, igényes *Magyar népmesék* rajzfilmsorozat megléte is segített nekünk a magyar népmesék melletti döntésben. A több mint 100 epizót megjelentető sorozat gyönyörködtető képi világa, a megjelenítés finom humora, a mesélők előadásmódja, a nemzeti kultúra jegyeinek tükrözése, a Kaláka együttes zenéje mind-mind a sorozat mellett „nyomott a latban”. A sorozat több epizódja is nemzetközi rajzfilm és animációs fesztiválokon díjat nyert. Éppen ezért, ha már kutatásunkban a mesék rajzfilmváltozatának megtekintését terveztük, akkor egyáltalán nem mindegy, hogy azt milyen rajzfilmmel tesszük. Ezért döntöttünk a Magyar népmesék rajzfilmsorozat mellett, ugyanis ez egy olyan értéke a magyar kultúrának, amelyet feltétlenül meg kell osztanunk gyermekeinkkel, óvodásainkkal.

Továbbá minden kutatásban fontos kérdés a ***mintavételel*** kapcsolatos döntések meghozása. Vizsgálatunk során a *hözáférés alapú mintaválasztást* alkalmaztuk, így összesen 30 óvodás került a mintánkba. A mintába kerülő óvodások 2 nagycsoportból kerültek össze, amelyekben a gyerekek átlagéletkora jelentősen eltért egymástól: az egyik csoportban 6,2 év, a másikban pedig 6,9 év volt az átlagéletkor. Ebből adódóan nem volt lehetőség arra, hogy az egyik csoportot kísérleti és másikat pedig kontroll csoportnak nevezzük ki, ezért úgy döntöttünk, hogy minden csoportban váltakoztatva alkalmazzuk a beavatkozást, így hol az egyik, hogy a másik csoport játszsa majd a kísérleti, illetve a kontroll csoport szerepét.

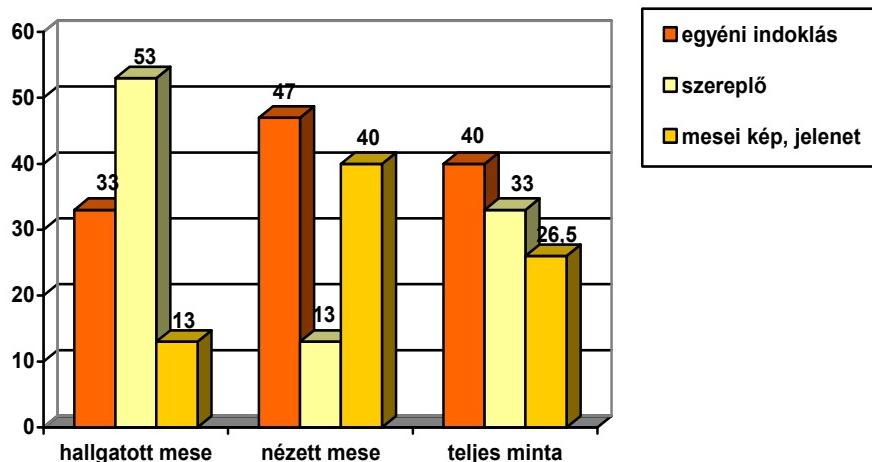
A kísérleti beavatkozás menete. A kísérleti beavatkozás 2010 novembere 2011 májusa között zajlott, amelynek során 6 magyar népmesét dolgoztunk fel, minden csoportban, hetente váltakoztatva a mesemondás és a rajzfilm általi megtekintést, feldolgozást. A feldolgozott mesék a következők voltak: A szegény ember szőlöje, A kerek kő, Szép Cerceruska, A vitéz szűcs, A kővé vált királyfi és Király Kis Miklós. Az adatfelvétel során az óvodások összesen 6 mesét hallgattak, illetve néztek meg, ugyanazt a mesét az egyik csoport meghallgatta, a másik pedig megnézte a *Magyar népmesék* sorozat formájában.

Kutatási módszereinket kutatási problémánknak, illetve hipotéziseinknek megfelelően választottuk meg, így a szóbeli kikérdezés és a rajzelemzés módszerét alkalmaztuk. A mese megnézése után közvetlenül egyénileg kérdeztük ki a gyerekeket, minden gyereknek 7-7 kérdésre kellett válaszolnia, majd a mese kapcsán rajzoltattuk is őket. Az adatfelvétel minden alkalommal egy foglalkozást felülelő időintervallumban zajlott le, azért, hogy mese nyújtotta élmények még frissek legyenek.

Az eredmények bemutatása és értelmezése

Kutatásunkban az előbbiekbén említett meséket mind feldolgoztuk, viszont a jelen tanulmány keretei között eredményeinket *A kővé vált királyfi* című népmesén keresztül mutatjuk be. A mese feldolgozása után (mesemondás és rajzfilmen való megtekintés) elsősorban a gyerekekben felmerülő első reakciókat próbáltuk feltárnai, mivel ezek az ***elsődleges reakciók*** szoros összefüggésben vannak a mese nyomán megjelenő belső

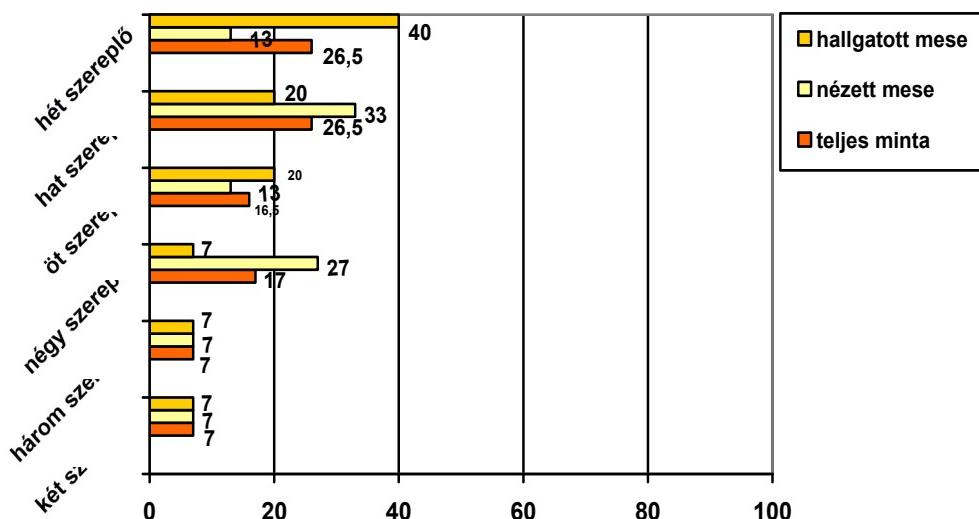
képalkotással és az élmény nyomán kiváltott érzelmi megnyilatkozásokkal. Az eltérő mesefeldolgozás nyomán megjelenő első reakciók eltérést mutatnak a mesét meghallgató, illetve a mesét rajzfilmen megtekintő gyerekek között.



1. ábra: A mesét követő első reakciók a mesét hallgató és rajfilmen megnéző gyerekek körében

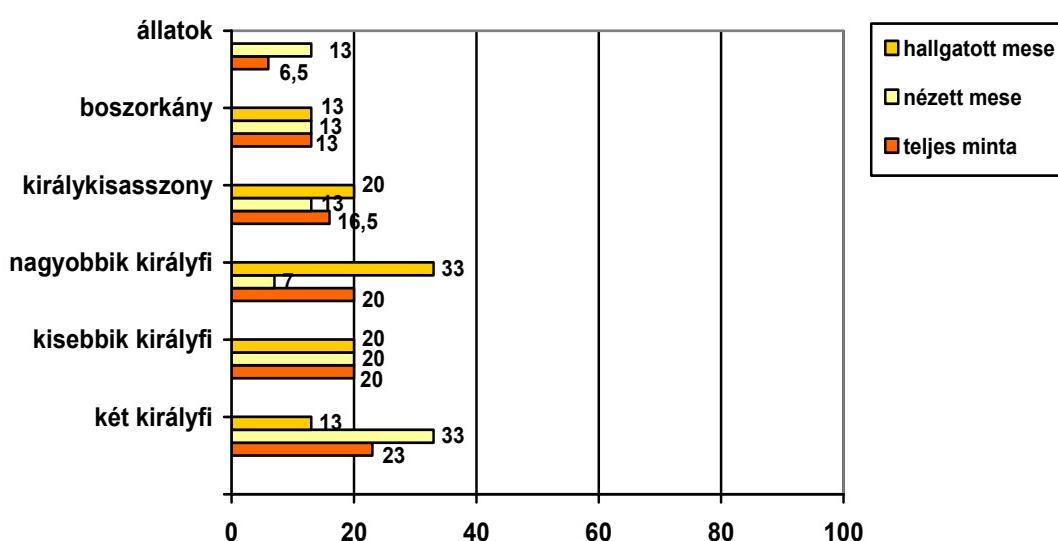
Amíg a mesét hallgató gyerekek több mint felét (53%) valamelyik szereplő ragadta meg annyira, hogy az első reakciók ehhez kötődnek, addig a mesét rajzfilmen megtekintő gyerekek majdnem fele egyéni indoklást (47%) magában foglaló válaszokat adott, további 40%-át pedig a mesei kép, mesejelenet ragadta meg. Az indoklások között is találunk különbségeket. A mesét hallgató gyerekek körében meséhez konkrétan kötődő, tartalmilag többirányú válaszok születtek. Például: „Jó, hogy voltak benne állatok.”, „Tetszett, mert voltak benne királyok, királyság, királykisasszonyok”, „Szerettem benne a királyfit”, „Szépnek képzeltetem el a királyfit.”, „Tetszett, mert a banya is kövé vált a végén.”. Láthattuk, hogy az állatok, királyok, királyság is elnyerte a tetszséket, ugyanakkor erkölcsi értékítélet is megjelenik az indoklások között. A mesét rajzfilmváltozatban megtekintők körében gyakoribbak az általánosabb válaszok, amelyek nem feltétlenül utalnak belső képalkotásra. Például: „szép volt”, „izgalmas volt”, „sok érdekes dolog volt benne”, „szépen mondták”, „szépek voltak a figurák és jól ki volt találva”.

A kővé vált királyfi című népmese több **szereplőt** is felsorakoztat. Ebben az életkorban már kedvelik a gyerekek, ha sok szereplője van a mesének, viszont a tapasztalat azt is mutatja, hogy minél több szereplője van a mesének, annál kevesebbet képesek felidézni belőlük. Bár az óvodások között egyetlen gyerek sem sorolt fel minden szereplőt, viszont eredményeink arra utalnak, hogy a mesét hallgató gyerekek általában több szereplőt tudtak felsorolni (a gyerekek 60%-a 6-7 szereplőt nevez meg), mint a mesét rajzfilmesített formában megtekintők (akik átlagban inkább 4-6, vagy annál kevesebb szereplőre emlékeztek). Ezt az alábbi ábrán foglaljuk össze.



2. ábra: A mese szereplőinek felsorolása a mesét hallgató és rajzfilm formájában megtekintő óvodások körében

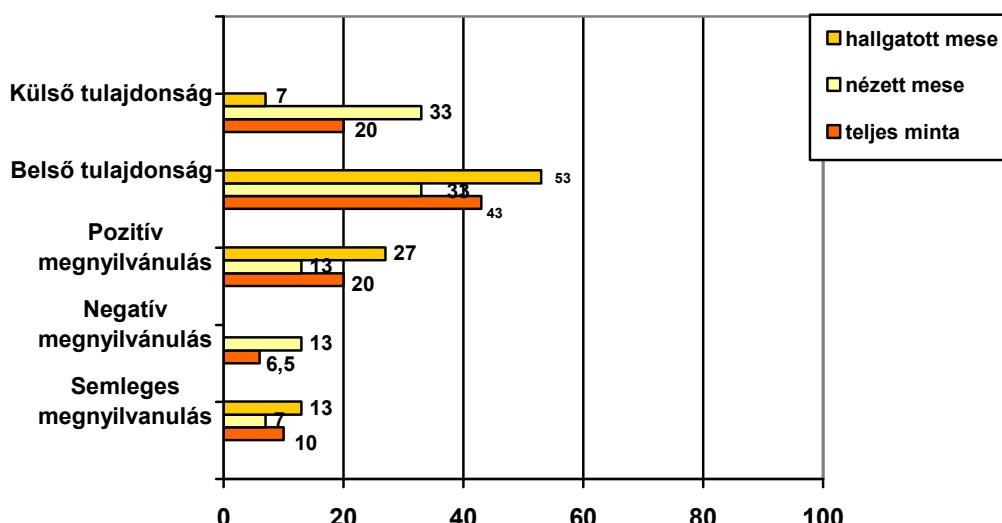
A továbbiakban a **meseszereplők kedveltsége** vonatkozásában vizsgálódtunk, és ezen a téren is eltérést találtunk a mesét meghallgató és megnéző gyerekek válaszai között. A gyerekeknek általában a királyfiak, király, királykisasszonynak tetszettek a leginkább. A mesét meghallgató gyerekek egyharmadának (33%) a nagyobbik királyfi nyerte el a tetszsést, majd ezt követte mindenki királyfi és a királykisasszony. Ezzel szemben a mesét megnéző gyerekek körében elsősorban mindenki királyfi (33%), majd ezt követően mindegyik meseszereplő egyformán nyerte el a tetszsüket.



3. ábra: A meseszereplők kedveltsége a mesét meghallgató és rajzfilmön megtekintő gyerekek körében

A nagyobbik királyfi kedveltsége önmagáért beszél, ugyanis neki van aktívabb szerepe a mesében, és az Ő cselekedetei pozitívak, amelyekkel az óvodáskorú gyerek azonosulni tud. Tetszett a királyfi, mert: „*megmentette a testvérét, jószívű, bátor és segítőkész volt, segített a testvérenek*”. Ezek elsősorban erkölcsi szempontból is pozitívan értékelhető cselekedetek. A mindkét királyfi egyforma kedveltsége, egyebek mellett arra is utal, hogy a mesét rajzfilmen néző gyerekeket lenyűgözte a két királyfi egyforma megjelenése, ezért a külső képi megjelenítés alapján döntöttek így. A mesét rajzfilm formájában megtekintő gyerekek egyharmada (33%) minden királyfit legkedveltebb mesehőseként nevezte meg. Ebben a mesében az állatszereplőket többnyire passzivitás jellemzi, így mellékszereplőknek is tekinthetjük őket. Ez szoros összefüggésben van azzal is, hogy amíg a mesét meghallgató gyerekek közül senki nem nevezi meg az állatokat kedvenc szereplőjeként, addig a mesét rajzfilmen megnéző gyerekek közül többen is az állatokat is kedvelt szereplőjüknek választják. Ez az állatok szép, megnyerő képi megjelenítésének is lehet a következménye.

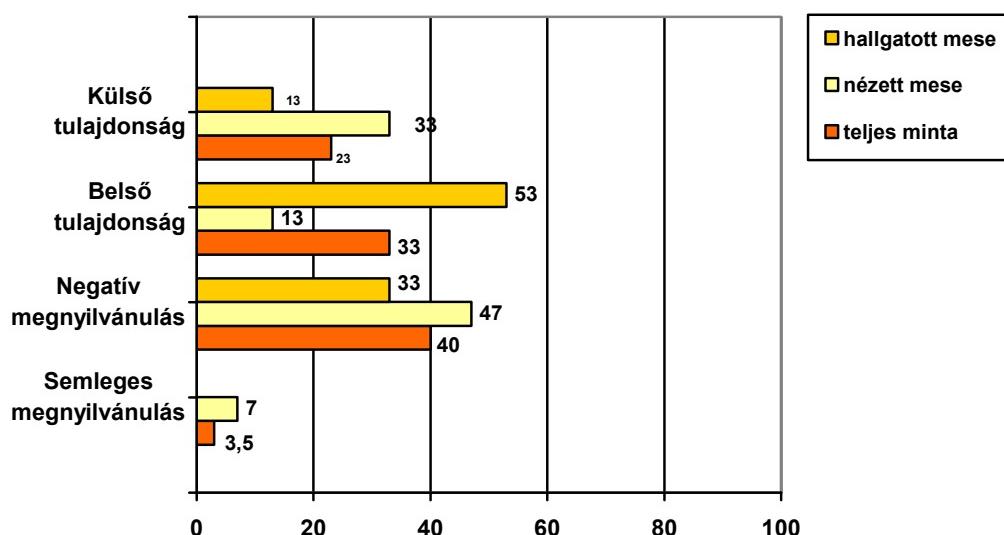
Továbbá a *kedvelt mesehősre vonatkozó* egyéni *indoklások* vonatkozásában is jelentős különbségeket tapasztaltunk a mesével kétféleképpen találkozó óvodások között.



4. ábra: A válaszok indoklása a legkedveltebb meseszereplőket illetően

Amíg a mesét meghallgató gyerekek több mint fele (53%) a szereplő belső tulajdonsága alapján, illetve majdnem egyharmada (27%) kimondottan pozitív tulajdonság alapján, addig a mesét rajzfilmen megtekintő óvodások leginkább a külső tulajdonság vagy ábrázolás alapján döntöttek így. Tehát úgy tűnik, hogy a belső képalkotás inkább a belső, pozitív tulajdonságoknak kedvez, addig a külső képalkotás gátolja a belső tulajdonság alapján történő döntést.

Ez a jelenség a *legtöbbször elutasított szereplők* esetében is érvényesnek bizonyult. A legtöbbször elutasított meseszereplők minden esetben a mese negatív szereplői: a boszorkány (73,5%), az idegen vízé (16,5%), a király (3,5%), a kocsmáros (3,5%) és a medve (3,5%). Viszont indoklásaiakban jelentős eltérést tapasztaltunk a mesét hallgató és néző gyerekek válaszai között. Amíg a mesét hallgató gyerekek több mint fele (53%) a boszorkány gonoszságát vagy egyéb belső tulajdonságát emelte ki, addig a mesét néző gyerekek indoklásaiakban valamely negatív megnyilvánulásnak (47%) a külső megjelenítése, ábrázolása (33%) miatt döntöttek így.



5. ábra: A válaszok indoklása az elutasított meseszereplőket illetően

Továbbá érdekesen alakult a *leginkább elutasított szereplő* (a boszorkány) *jellemzése*, ugyanis minőségi különbségeket tapasztaltunk a hallott és nézett mese szereplőjellemzései között. Azok a gyerekek, akik a *mesének rajzfilmesített* változatát látták, viszonylag jól felidézték a boszorkány rajzfilmbeli ábrázolását (1. táblázat) Érdekes néha a nyelvezet is, amit használnak: „korcos” szoknya, „rusnya” vén banya. Ezek éppen azok a kifejezések, amelyeket kihangsúlyoz a mese. A mesét rajzfilmen megnéző gyerekek tehát külső tulajdonságaik alapján utasították el a boszorkányt. Aránylag kevés a megnevezett belső tulajdonság, és azok sem a legjellemzőbbek a boszorkány mesében való viselkedésére. Ezek a válaszok aránylag szegényes képzeleti tevékenységre utalnak, tehát rajzfilm külső képei gátolják a belső képek megjelenését.

1. táblázat: A boszorkány jellemzése a mesét rajzfilmén megtekintő és meghallgató gyerekek válaszaiban

A mesét rajzfilmén néző gyerekek boszorkányjellemzése	A mesét hallgató gyerekek boszorkányjellemzése
<p>Külső tulajdonságok:</p> <ul style="list-style-type: none"> - csúnya volt, szürkés-zöld rongyos szoknya - fekete/lila blúza, fején fekete kendő - arca csúnya, orra nagy, nagy az álla - keze csontos/bogos, arca/keze ráncos, lábán cipő - kezén nem volt levágva a körme/ kezén hegyes körmök - nagy a körme, sose vágta le a körmét, azt hiszem. - „korcos” szoknya, „rusnya” vén banya <p>Belső tulajdonságok:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rossz, gonosz, rendetlen, rosszindulatú, durva, barátságtalan, hazudós, nem jószívű, rossz szívű 	<p>Külső tulajdonságok:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olyan szoknyája volt, hogy összekeverve a rózsaszínt a pirossal... olyan színű. Közepes termetű, barna bekötött haja, az arca barnás-pirosas, zöld szem, földig éró orr, hosszú körme volt... barnás-bordós, a lábán magas sarkú cipő. - Alacsony, öreg, ráncos arcú, volt egy kendő a fején, fekete szemű, hosszú, sárgás orr... fekete szoknyában volt, fekete csizmával... hosszú körme a kezén. - Fekete köpeny, nagy, horgas orra, a cipője magas sarkúhoz hasonlító, fekete... borzas haja, fekete szeme, nagy körmei feketére festve... alacsony, mert öreg, hajlott és görbe. - Lyukas ruha, fejpánt, nagy orr – pinókkiós – borzasan. Csúnya háza van, gonosz s ropogtató csontja... - Csúnya volt, szakadt nadrágban, alacsony, láncos feje... szakadt, olyan boszorkányfél-színű ruhában... hosszú orra. Vicces volt. <p>Külső és belső tulajdonságok:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ráncos, hegyes az orra, a szeme alatt pattanás, a szoknyája ráncos, fodros és fekete... gonosz, rossz volt. - Nagy orra, sok ránca, rossz hangja volt, magas, mint egy felnőtt, és fekete a szoknyája. Rossz volt, mindenkit bántott, rombolt házakat, börtönbe tett embereket. - Csúnya, vékony, hosszú ujjai... fekete ruhában, kicsi, rövid, filig éró haja volt... gonosz, meg akarta ölni a királyfiakat, meg lehet, hogy ő küldte az erős lovagot. - Hosszú orra, kendője, fekete ruhája, cipője, fehér harisnyája... Kőszívű. Gonosz volt az összes belső tulajdonsága. - Görbe, borzos, öreg, hosszú orr, csúnya... gonosz... jónak akarta tetetni magát meg öregnök. Ráncos, lila a köntöse, a sapkáján csillagok vannak... Rossz volt. - Ráncos, nagy orru, mocskos volt a ruhája, kicsit duci és kisebb, mint a királyfiak... reszketett a keze. Rossz szívű, nem volt jó és ezért nincsen barátja. - Csúnyának, öregnök, kövér-félének, ráncos bőrűnek képzelem... fekete kendővel a fején, öreges ruha, ráncos arc, szeme piros, – mert ha a szemben van egy kicsi piros, az rossz ember – az orra hosszú volt... szoknya volt rajta, szürke... rövid körme volt, szürke papucs volt a lábán. Rövid volt s alacsony.

A mesét meghallgató gyerekek szereplőjellemzése sokkal árnyaltabb lett, a belső képalkotáskor a képzeleti tevékenység messze meghaladta a fent említett szereplőjellemzésekét. Amint a táblázatban is összefoglaltuk, a mesét meghallgató gyerekek külső és belső tulajdonságokkal egyaránt jellemezték a boszorkányt, sőt a válaszokban nagyon gyakori a külső és belső tulajdonság összekapsolása. Az arányok vonatkozásában a gyerekeknél inkább megjelenik a belső tulajdonság alapján történő jellemzés, amelyek a boszorkány mesebeli viselkedésére jellemző. A külső tulajdonságok alapján történő jellemzés is sokkal színesebb, mint a mesét rajzfilmen megnéző gyerekek válaszaiban, ugyanakkor a boszorkányjellemzések egyediek, jóval gazdagabbak, gyakran egymástól teljesen eltérőek, egymásnak ellentmondóak, és semmilyen összefüggést nem mutatnak a boszorkány rajzfilmbeli megjelenítésével. Ez mindenkorban gazdag belső képalkotásra utal.

A boszorkány pálcaját – mint varázseszközöt – is teljesen eltérő módon képzelték el a két csoport gyerekei. A mesét rajzfilmben megnéző gyerekek válaszai arra utalnak, hogy a filmbeli képek hatására ők csak egyféléképpen, ugyanúgy képzelték el a pálcat. A leírt pálca közti különbségeket foglaltuk össze az alábbiakban (2. táblázat)

2. táblázat: A mesét rajzfilmen megnéző és a meghallgató gyerekek varázspálca-jellemzése

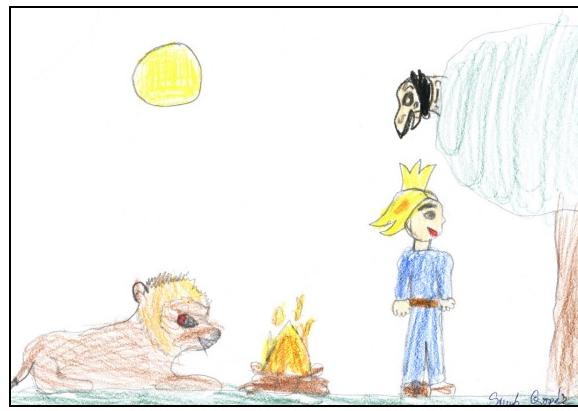
<i>A mesét rajzfilmen néző gyerekek leírása</i>	<i>A mesét hallgató gyerekek leírása</i>
<p>Olyan, mint amivel a vizet szokták keresni és kígyó volt rajta.</p> <p>Olyan ipsilon forma.</p> <p>Mint egy egyszerű faág két ággal a végén, kígyóval.</p> <p>Mint a kincskereső bot és rá egy zöld kígyó tekeredett.</p> <p>Olyan, mint a paritya, kicsit hosszabb s barna.</p> <p>Egyik felén egy nyele és túlfelöl kettő.</p>	<p>Pálcaja csak egy bot, barna, rövid, vékony.</p> <p>Egyenes, a végén elkanyarodott balra.</p> <p>Fából készült, bogos volt és méteres.</p> <p>Fekete és kígyó mászkált rajta.</p> <p>Kampós és kisebb a királyfinál.</p> <p>Tüskés, kisebb pálcahoz hasonló.</p>

Amint láthatjuk, a mesét rajzfilmen néző gyerekek válaszai kapcsán, s bár különböző, érdekes megnevezések születtek, mindenkorban ugyanarra vagy hasonlóra gondolunk: egy olyan kétágú varázspálca, ahogyan meg volt jelenítve a rajzfilmben. Tehát a mesét rajzfilmen megnéző gyerekek válaszaiban a varázspálca formájára és rajta levő kígyóra egyértelmű, rajzfilmhű utalások történnek. Ezzel szemben a mesét hallgató gyerekek sokszínűen és nagyon változatosan jelenítik meg a varázspálcat, amely jellegét tekintve bármilyen lehet. Ezek a válaszok gazdag belső képalkotásra utalnak.

A belső képalkotás jellegét a mesék *rajzokban való megjelenítése* tükrözi a leginkább. Így a továbbiakban a rajzok jellemzői mentén vizsgálunk. A mese *rajzfilmváltozatának* megtekintését követően megrajzolt alábbi *gyermekrajzok* nagyfokú azonosságot mutatnak a filmbeli jelenetekkel.



1. kép: Mesekép *A kővér vált királyfi* c. epizódjából



1. rajz: Rajz a mese rajzfilmesített megtekintése alapján

Amint a fenti rajzban láthatjuk, nagy a hasonlóság a filmbeli kép és az adott gyerekrajz között. Ennél a rajznál a szereplők térbeli elhelyezése és iránya vonatkozásában, a színhasználatban, sőt a királyfi teljes megjelenítésében találunk nagyfokú hasonlóságot.



2. kép: Mesekép *A kővér vált királyfi* c. epizódjából



2. rajz: Rajz a mese rajzfilmesített megtekintése alapján

A szereplők rajzfelületen való elhelyezésének és irányának módja több esetben hasonlóságot vagy akár azonosságot is mutat a rajzfilmbeli meseképek megjelenítésével, azoknál a gyerekeknél, akik előzőleg a mesét ebben a formában tekintették meg. Amint a fenti gyerekrajzon is láthatjuk, nagyfokú hasonlóságot mutat a filmbeli jelenethez: a boszorkány elhelyezése, az állatok elhelyezkedése és sorrendje, a színek alkalmazása. A rajzfilmváltozat megtekintése utáni rajz sajátosságai egyértelműen arra utalnak, hogy a rajzfilm külső képei akadályozzák a belső képek megjelenítését.



3. kép: Mesekép A kővé vált királyfi c. epizódjából



3. rajz: Rajz a mese rajzfilmesített megtekintése alapján

A rajzfilm fenti jelenetében a boszorka leugrik a fáról, és ezt a pillanatot jeleníti meg a gyerekrajz, mintegy mozgásban ábrázolva a boszorkányt. Ezenkívül érdemes megfigyelni, hogy a boszorkány ruhájának ábrázolása mennyire azonos a rajzfilmben megjelenített boszorkány ruhájával, még a ruha alján megjelenő apró rojtokat is ábrázolja az óvodás.



4. kép: Mesekép A kővé vált királyfi c. epizódjából



4. rajz: Rajz a mese rajzfilmesített megtekintés alapján

A mese rajzfilmváltozatának megtekintését követően megrajzolt alábbi gyermekrajz nagyfokú azonosságot mutat a filmbeli jelenet ábrázolását tekintve, különösen a királyfi és az oroszlán megjelenítését, elhelyezését és testtartását illetően. Továbbá megfigyelhetjük a korona- és hajviseletét, a napszakot és az állatokat.



5. rajz: A mese meghallgatása utáni rajz



6. rajz: A mese meghallgatása utáni rajz

Ezzel szemben a mesét meghallgató gyerekek körében egyedi, változatosan és gazdag kidolgozott rajzok születtek, amelyek semmilyen hasonlóságot nem mutatnak a rajzfilmbeli mesejelenetekkel. Az eltérő módon, térbeli elhelyezkedéssel, formával és színhasználattal megjelenített rajzok gazdag belső képalkotásra utalnak.

Összegzés

Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy 6-7éves óvodások körében vannak-e belső képalkotási és értelmezési különbségek ugyanannak a mesének a feldolgozásában, ha a közvetítő csatornák különbözök, vagyis a közvetlen mesemondás és rajfilmesített mesenézés nyomán. Az eredmények igazolták hipotéziseinket.

A hallgatott és a rajzfilm formájában nézett népmesék óvodások általi feldolgozása között jelentős különbségek vannak. A mesét közvetlenül meghallgató gyerekek mese utáni első reakcióinak egy jelentős része nagyon változatos, és egy meseszereplőhöz, egyéni indokláshoz kötődik. Ezzel szemben a mesét rajzfilmben megtekintő gyerekeknél, az egyéni indoklások mellett, elsősorban valamely mesei kép, jelenet ragadja meg a gyerekeket. Amíg a hallgatott mesét követően, a gyerekek jelentős részénél magasabb szintű és változatos szereplőjellemzés jelenik meg, a kedvelt mesehős kiválasztásánál a szereplő belső és pozitív tulajdonságai a döntők, addig a mesét rajzfilmben megnéző gyerekek leginkább külső tulajdonság vagy képi ábrázolás miatt vélekedtek így. A hallgatott népmesék és rajzfilmváltozatuk gyerekek feldolgozása közötti különbség megfigyelhető a gyermekek rajzaiban is, vagyis a rajzokon egyértelműen elkülöníthető a közvetítő csatorna különbözősége. Amíg a mesét rajzfilmen megnéző gyerekek rajzaiban egyértelműen megfigyelhető a mese egyes meséképeihez, jeleneteihez való hasonlóság, addig a mesét hallgató gyerekek rajzai egyediek, változatosak, színesek, ábrázolásmódjuk erőteljes, gazdag és részleteiben jól kidolgozott. A közvetlenül mondott mese tehát a mese sokféle egyéni és mélyebb feldolgozásához járul hozzá, gazdag és változatos belső képek kialakulását eredményezi. Ezzel szemben a rajfilmesített formában megnézett mese külső képei akadályozzák a változatos egyéni belső képek megjelenését, sokkal felszínesebb

feldolgozást eredményeznek. Éppen ezért szülőként, gyakorló és leendő pedagógusként egyaránt közös felelősséggünk a gyerekeket érő ezirányú külső hatások szabályozása, ugyanakkor a közvetlen mesemondás nyújtotta lehetőségek biztosítása.

Szakirodalom

- Bettelheim, B. (2011): *A mese bűvölete és a kibontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó Kft, Budapest
- Boldizsár I. (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után – Felnőni az elektronikus média világában*, Helikon Kiadó, Budapest
- Dankó E. (2000): *Nyelvi kommunikációs nevelés az óvodában*. OKKER, Budapest
- Gőbel O. (2010): Mesélés vagy tévézés?
<http://www.szobeszedmagazin.hu/> (letöltve 2010. 11. 05.)
- Kádár A. (2012): *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest
- Nagy R. (2011): *Népmesék rajzfilmváltozata és hallás utáni feldolgozása 6-7 éves gyerekeknél*. I. fokozati módszertani-tudományos dolgozat, Kézirat.
- Nyitrai Á. (2010): A mese szerepe a szociális kompetencia óvodai fejlesztésében. In: Zsolnai A., Kasik L. (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 205-232.
- Péter L. (2014): „Ülj le közénk és mesélj!” Lehetőségek és változatok az óvodás és kisiskolás erkölcsi érzékének mese általi aktivizálására. In: Dósa Z. (szerk.): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Petrolay M. (1996): *Könyv a meséről*. Trezor Kiadó, Budapest
- Tarbay E. (1999): *Gyermekirodalomra vezérlő kalausz*. Szent István Társulat Könyvkiadó, Budapest
- Vekerdy T. (2008): *Könyvjelző olvasóverseny - Szülőknek – Az olvasás fontossága* <http://www.weeg.hu/konyvtar/main> (letöltve 2011. 03. 03.)
- Winn, M. (1990): *Gyerekek gyermekkor nélkül*, Gondolat Kiadó, Budapest

A BIBLIA ÉS A ZENE

OROSZ-PÁL JÓZSEF

Művészeti Egyetem, Marosvásárhely

Ahhoz, hogy a Biblia és zene viszonyát vizsgálni tudjuk, meg kell határoznunk a vizsgálandó két kategória jellegét, minőségét, tartalmát. A Biblia, Szentírás, Vulgata Isten szava. A Biblián keresztül Isten szól hozzánk, mondja nekünk, hogy ki Ő és kik vagyunk mi. Ugyancsak Ő mondja a Szentírásban, hogy ki akar Ő lenni a mi számunkra, és kikké kell lennünk az Ő számára. A Biblia a különböző modernkori kultúrák kútfője is, útmutatást ad az integráns esztétikai kultúra fejlődési irányultságára.

A Biblia tanításain alapulva, vagy attól függetlenül, valamennyi nagy ókori civilizáció, több évezreddel időszámításunk előtt kialakította saját kultúráját, amelyben kitüntetett szerepe volt a zenének. A kultúrán belül, a társadalmakban, a különböző művészletekben, az esztétikai értékek és kategóriák kifejeződése mindig egy harc, egy küzdelem köré csoportosulnak. Ez a harc, az eszmék, ha úgy tetszik a vélemények, a kategóriák harca. Az egyik a halódó régi, a másik a korán jött új eszmeiségét képviseli. Állandó feszültség lapul a két eszmeiség között. A küzdelem vektoriálisan meghatározza a fejlődés irányát és a két eszmeiség tragikuma hordozza magában a fejlőést. Mindkettő elmúlásra van ítélice, a kettős elmúlás minden létrehoz egy új, vagy újabb minőséget, amely aztán a maga idejében szintén halódó régivé válik, egy újabb eszmével vagy rendszerrel szemben.

A zenét sem lehet, sőt nem is szabad kiemelni vagy kivételnek tekinteni a fejlődésben. Soha nem művelték elszigetelten, ma sem művelik úgy, hanem szinkrétkusan a többi művészettel együtt éltettek. Lényegi kapcsolat volt és van ma is a zene-tánc-költészet, a Mousike összetevői között. Az ősi 2-3 hangból álló hangkészlet kibővült és sokszor a „mágikus” vagy „szent” számokkal összhangban – négy, öt vagy hétfokú hangsorokká alakult (pl. Kínában, Indiában, Mezopotámiában, Egyiptomban és Görögországban). A zenének az ókori kultúrákban a humaniorák mellett nagy szerepe tulajdonítottak a reáliák, a matematika-csillagászat, fizika, biológia terén is. Így lett a zene az általános műveltség része. Sőt a nagy kultúrákban hatalmat, mágikus erőt tulajdonítottak neki. A zene szinkrétkus jellege természetes jelenséggént élt a társadalmat irányító személyiségek tudatában. Így a kínai felfogás szerint a zenének egyenes összefüggése van a társadalommal, gyakorlatilag a kínai birodalom sorsával, ezért a zenéjüket, még a hangszerük hangolását is, szigorú törvények szabályozták. Összhangban a kínai vallásokkal (taoizmus, konfucianizmus) csak bizonyos zenéket volt szabad hallgatni, művelni.

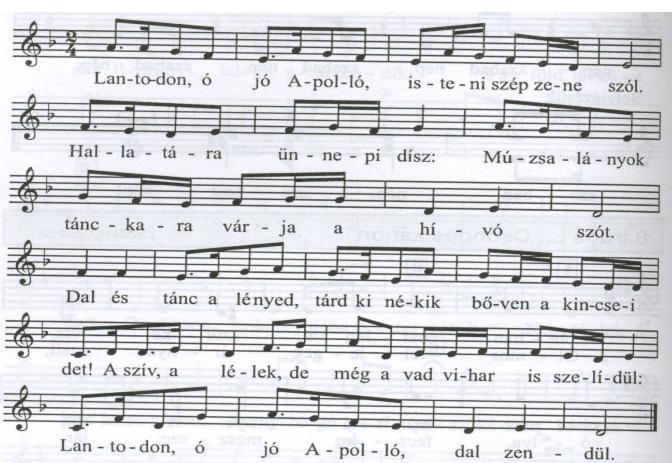
De nem volt ez másképpen Indiában sem, ahol a hinduizmus, buddhizmus, sintoizmus, a szikh vallás bekebelezte a zenét, és elsősorban a ritmus mágikus erejét kihasználva hatott az emberre. Itt lényegében a zene és mozgás (tánc) közötti összefüggésekre szeretnénk rávilágítani.

Az afrikai népeknél is fontos szerepe van az emberi életben a ritmus különböző válvfajainak. Gondolunk csak a mágikus táncokra és annak ritmusára. A huszadik század az afrikai, és az Afrikából származó amerikai négerek zenéjét elfogadta, sőt a jazz-en keresztül a szórakoztatónak zene meghatározójává tette. Jelenléte természetes az afrikai és amerikai népek egyházi zenéjében, különösen a szabadelvű vallások ritusába épült szervesen bele.

A görögöknek a zenének az emberi lélekre és erkölcsre gyakorolt, sokszor csak vélt hatásait állapították meg (pl. Platon az Állam c. munkájában.). A zene nevelő hatását az ókori tragédiák vagy éppenséggel a vígjátékok előadásain is kamatoztatták, s így tovább élt, a többi művészeti ággal, a költészettel és a táncvaló szoros kapcsolata.

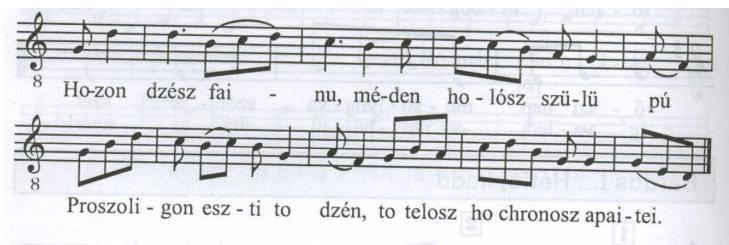
Zeneelméleti kutatásokat is folytattak, rendszereztek a hangsorokat, a ritmusképeket és képleteket. Mérések és matematikai számítások alapján kifejezték a különböző hangközöket és azok kapcsolatait a társadalom összetevőivel. A zenének, vele együtt a táncnak és poétikának (Mousike) egyaránt rituális jelleget kölcsönöztek.

A görögöktől ránkmaradt zenei emlékek, az elsők a zenetörténetben, amelyeket meg is tudunk szólaltatni, például: Pindárosz ódája (Kr. E. V. szd; Kishonti B. fordítása). Ez az óda, amit a példa is bizonyít, a zene nagyszerűségét énekli meg, hiszen arról szól, hogy Apolló lantján isteni szép zene szól. A zene hatására ünnepi díszbe öltözik a természet, a múzsák táncra várja a hívó szót. Dal, (valószínű, hogy szöveges dalról van szó, vagyis jelen van a poéta) és tánc a lénye, melynek hatására a vad vihar is szelídde válik.



1. ábra: Legrégebbi zenei emlékünk

A görögöktől ránk maradtak a népihangsorok is, ezek törzseknek a nevei, amelyeket később a keresztény egyház is átvett és *egyházi hangsorok* néven tovább éltek. Divinikus erőt tulajdonítottak a különböző hangsoroknak.



2. ábra: *Szeikilosz sirverse (Kr. E. I. század.)*

Devecseri Gábor fordításában:

Amíg élsz, derűsen élj,
Búnak szíved ne add soha.
Rövid az élet, nem tart soká,
Eljön az óra, és itt van a vég.

Szöllősy András fordításában:

A napfény felvidít, mikor az égre felragyog.
De sohase várd a holnapot, mert titokban izen a zord halál
A szépség boldogít, amíg a réten száz virág.
De ha sose szívod illatát, a sötétben izen a zord halál.
Az élet oly rövid, vele eltűnnek álmaink.
De sohase szúnnekk vágyaink, mert hiába izen a zord halál.

Ha elemezzük a két legrégebbi zenei emlékünket, akkor világossá válik, hogy ebben az időben (is/még) integráns esztétikai kultúráról beszélhetünk. Hiszen minden két dallam kötött ritmusú, feltételezhetően a kettes és hatos lüktetés tánclejtéssel járt együtt. Együtt volt a zene-költészet-tánc.

A legtöbb ókori civilizációban a kultikus célok szolgáló zenén kívül természetesen létezett szórakoztatónak muzsika is, sőt a hivatásos zenészek mellett megjelentek a vándormuzsikusok, akik az összesereggel embereket sokszor táncukkal, verseikkal és bűvészmutatványakkal szórakoztattak. Ez is a Mousiké jelenlétéit bizonyítja.

Az ünnepélyeknek, szertartásoknak vagy éppen a mulatságoknak az ének mellett egyre nélkülözhetetlenebb hozzáartozói lettek a hangszerök, pl. a lyra, hárfa, kithara, viziorgona, trombiták, kürtök, különböző sípok, csörgők és dobok.

Az ókor végén, az egyes földközi-tengeri nagy civilizációk zenei kiszolgálásának, a környező népek sokszínű zenei kultúrájának, az őskeresztény mozgalmaknak, s majdan a népvándorlásnak köszönhetően, lassanként újfajta zene született meg.

Ha a zenének ilyen mágikus ereje, kisugárzása van - hiszen a társadalmi lét szinte minden területéhez köze van - akkor nem csoda, ha a zene és Biblia között is szoros összefüggéseket fedezhetünk fel.

A "Biblia" név a görög biblion szó többes száma. A biblion szó jelentése: könyvtékercs. A biblosz szóból származik, amely eredetileg az egyiptomi papiruszt, az ókorban íráshoz használt anyagot jelölte. A Biblia jelentése tehát: Könyvek. Az i. sz. II. századtól fogva kezdték ezt a nevet a keresztények Istenről ihletettnek, Istenről vallott iratgyűjteményükre alkalmazni. Az Ószövetségben egyedül Dániel próféta nevezi "könyvek"-nek a szent iratok gyűjteményét (Dn. 9:2). Az egyszerű név találóan fejezi ki, hogy e könyvnek a rendkívülisége nem külső, emberi formájában van: könyveket, látszatra más emberi művekhez hasonló írásokat tartalmaz. A Bibliát nevezik egyszerűen Írásnak, Írásoknak is. Jézus és az Újszövetség írói is használják ezt az elnevezést (Mk. 12:24; II. Tim. 3:16 stb.). Továbbá nevezik Isten Igéjének, Szentírásnak, Könyvek Könyvének is. Az "Isten Igéje" elnevezés a Szentírásból származik: Isten prófétákon keresztül közölt kinyilatkoztatásának megkülönböztető jelölésére szolgál. Lásd pl.: Dn. 9:2; Jn. 17:17; I. Pt. 1:23, 25. Ugyancsak a Szentírásból származik az "Úr könyve" név is, ami igen kifejező és jelentőségteljes. Lásd: Ésa. 34:16-ban. Eszerint a Biblia "Istenkönyve" az embereknek.

A Biblia két fő részből áll: Ó- és Újszövetségből vagy Ó- és Újtestamentumból. A latin "testamentum" elnevezést a Vulgata (a Biblia latin nyelvű fordítása) nyomán használják. Közérthetőbb az Ó- és Újszövetség megjelölést alkalmazni, mivel nem végrendeletről van szó, amit a "testamentum" szó elsőlegesen sugall, hanem Isten Izráellel és a keresztény egyházzal kötött szövetségéről (Vö.: II. Móz. 24:8; Mt. 26:28). Ugyanakkor a testamentum elnevezésnek is van értelme. Azt fejezi ki, hogy ezek az Írások szent hagyatékok, akár Izráelre vagy az őskeresztény egyházra gondolunk, akár pedig Isten meghagyatkozásának értelmezzük a kifejezést. Az Ószövetség az Izráel népével kötött szövetség keretén belül adott kinyilatkoztatásokat (Isten cselekedeteit és prófétái által közölt üzeneteit) örökíti meg. Az Újszövetség a keresztény egyházzal kötött szövetség keretén belül közölt kinyilatkoztatásokat (Jézus életét, az ősegyház tapasztalatait, az apostoli tanításokat, az egyház további útjára vonatkozó jövendöléseket) tartalmazza. Az Ószövetség 39, az Újszövetség 27 iratot tartalmaz, amelyek mintegy 1500 esztendő folyamán, az i.e. XV. századtól kb. i.e. 400-ig Izráel népe körében, és az i. sz. I. században az őskeresztény egyház körében keletkeztek.

Krisztus előtt másfél évezreddel a Közel-Keleleten elterjedt egy, a héber nyelvet beszélő nép. Vezetőjük Jákob (Izrael, Isten harcosa) volt. Tőle származik az izraelita elnevezés. Hosszú vándorlás után letelepedtek Egyiptomban, ahol rabokként kezelték őket. Az izraeliták gyorsan szaporodtak, ezért a fáraó elrendelte, hogy minden elsőszülött izraelitát meg kell ölni. Mózes anyja, hogy megvédjé elsőszülött gyerekét, nádból kosarat font és a Nílus nádasába rejtette. A fáraó lánya megtalálta a csecsemőt, gondozta. Mózes vízből kihúzottat jelent, aki megalapította a zsidó vallást, a judaizmust. Isten tudatta vele, hogy ő fogja kivezetni az egyiptomi rabságból a népet és elvezetni a Kánaánba.

A zsidó vallás leglényegesebb tulajdonsága az egyistenhit. Ők Krisztust nem fogadják el Istenként, csak profétának tartják. Ma is várják a Messiás eljövetelét. Mózes a Sínai hegyen Istantól átvette a két kőtáblára véssett tízparancsolatot, amit a frigyládában őriznek.

Zenei szempontból fontos megemlítenünk Dávid királyt, Izrael második királyát, aki Krisztus előtt kb. 1000 évvel uralkodott. Ő győzte le pásztorként, parityával Góliátot. Énekes is volt. A képzőművészettel hárfán játszva ábrázolják, a muzsika nemesítő hatását szimbolizálja. Ő hozta Jeruzsálembe a frigyládot, ettől kezdve Jeruzsálem a vallási élet központjává vált. Sajnos nem tudhatjuk, hogy milyen dallamot énekelt vagy játszott hárfán, mert a zenei lejegyzések lehetősége szinte ezer évet várhat magára. Azt sem tudhatjuk, hogy az általa énekelt dallamokra hogyan táncoltak, bár jogosan tételezhetjük fel, hogy abban az időben a zene-tánc-poétika szinkrétmusa eleven valóság volt. Fia Salamon, templomot építettet, ahova a frigyládat helyezték. A zsidók csak ebben a templomban mutattak be áldozatot, ahova minden hithű zsidó férfi évente háromszor elzarándokolt. Máshol csak zsinagógák léteznek, vagyis imaházak, a vallásos összejövetelek helye. A jeruzsálemi templomot kétszer építették újjá. A rómaiak Krisztus után 70-ben végleg lerombolták. Egy fáradszal maradt meg belőle, ez a siratófal, ahova a hithű zsidók ma is járnak zarandokolni. Jeruzsálem elpusztulása után a zsidók szétszóródtak a világ minden tájára.

A keresztenységet Krisztus hozta létre. A Messiás szó fölkentet jelent, görög megfelelője Krisztus. A próféták jövendölése bekövetkezett, Jézus Dávid családjából származik, és az ő születésétől számítjuk az időt (időszámításunk előtt, vagyis Krisztus előtt, időszámításunk után, vagyis Krisztus után). Jézust a zsidók egy csoportja elfogadta, a másik csoport elutasítja. Ezek ma is várják a Messiást, az előbbiektől, pedig az óskeresztények. Tehát az ókeresztenység zenéje a zsidó hagyományokat követte, hiszen a keresztenység a zsidó vallásból nőtt ki, az első keresztény téritők mindig egy adott városka zsidó közösségeit igyekeztek megnyerni az új eszmének és hitnek.

A zsidó eredet még bizonyítható azzal is, hogy a Biblia fontos szövegrészeit emelt hangon, ünnepélyesen recitálva olvassák fel, a zsoltárokat hasonló elvű kántálásban szólaltatják meg. A recitálás magában hordoz egy belső lüktetést, amely adott esetben a mozgást igyekszik helyettesíteni, vagyis latens módon tetten érhető a Mousike. Aztán az eszme és a hit terjedésével a zene magába olvasztott másféle elemeket is.

A Biblia és a racionalizmus

A keresztények évszázadokig hittek a Szentírás ihletettségében. Teológusok vitatkoztak Krisztus természetéről, bizonyos igehelyek jelentéséről, és arról, hogy az Ó- és Újszövetségben Isten által adott parancsolatok érvényesek-e a megváltozott életfeltételek és körülmények között, de sohasem vonták kétségbe ihletettségét vagy igazságát. Ez a Biblia iránti magatartás akkor változott meg, amikor a XVIII. század második felében beköszöntött a racionalizmus. Az ember bizonyítékokat keresett mindenre, amit addig

igazságnak fogadott el és nem elégítette ki többé a hit. A megismerés utáni vágy bámulatos felfedezéseket és találmányokat eredményezett. Felderítették Földünk ismeretlen részeit, a közlekedés új lehetőségeit fedezték fel, sok, korábban nem ismert természeti törvényt értettek meg. Ezzel egy időben az emberek érdeklődése a múlt felé fordult: megpróbálták rekonstrálni az ókor történelmét. Az akkori teológusok a korszellemek megfelelően közelítettek a Bibliai történelemhez: tudni akarták, hogy apáik hite kiállja-e a tudományos eredmények és a logika próbáját. Mivel a Biblia történetei közül csak igen kevés volt alátámasztható ókori dokumentumokkal, a csak a bizonyítékoknak hívő tudósok kételkedni kezdtek a Biblia feljegyzéseinak hitelességében, valódiságában, a bennük leírt eseményeket csupán ókori legendáknak, mítoszoknak, néphitnek tekintették.

A múlt felderítésének vágyától hajtva sokan keresték fel a Földközi-tenger vidékét, a legtöbb ókori civilizáció bölcsőjét, és olyan városok romjait tárták fel, melyeket századok pora temetett be. Rég elfelejtett kultúrák emlékei kerültek felszínre, királyi paloták, állami hivatalok, templomok levéltárai. Korábban ismeretlen írásokat megfejtettek, holt nyelveket elevenítettek fel. Az elmúlt száz év folyamán Mezopotámia, Egyiptom, Palesztina és Szíria homokdombjai alatt talált régészeti és irodalmi leletek alapján ma már rekonstruálhatjuk azoknak a nemzeteknek a történelmét, amelyek között Isten népe élt. Bár még mindig jelentős hézagok vannak az ókor történelmét illetően, sokkal többet tudunk ma ezekről a dolgokról, mint nagyszülein a maguk idejében. Ezeknek az ismereteknek nagy része rendkívül hasznosnak bizonyult a Biblia korának alaposabb megismerésében, rengeteg olyan anyagot szolgáltattak, amelyek a Bibliai eseményeket igazolják, megoldják a látszólagos ellentmondásokat, illetve Isten Igéje történelmi hátterének megértéséhez szükséges eligazításokat adnak. Csak el kell olvasni egy száz éve kiadott konzervatív szellemű Bibliakommentárt, hogy lássuk, milyen nagy az előrelépés e tekintetben. Akkoriban az ún. fundamentalisták [az alapokhoz ragaszkodók] minden előzetes, hogy megmagyarázzák az olyan nehezen érthető vagy látszólag ellentmondásos Bibliai kövegeket, amelyek a Biblia szavahihetőségének legfőbb cáfolatai voltak a többi tudós szemében. Ma már sok Bibliakritikus elismeri, hogy a Bibliát nagyobb tiszteettel kell kezelní, mint azt korábban tették, mert a régészeti feltárási eredmények pontosságát. A leletek rendszerint nem olyan szenzációsak, mint azt sok keresztény gondolja, és a szenzációs felfedezések igen gyakran közvetlenül nem kapcsolódnak a Bibliához. Ez az egyik ok, ami miatt a régészeti felfedezéseket nagyon gyakran elerdítették a jóakaratú, de rosszul tájékozott egyházi írók, csak azért, hogy olyasmit mondhattanak, ami a Bibliát igazolja, noha azoknak a valóságban a Bibliához semmi köze sem volt. Igen sokat ártottak és ártanak az által is, ha nem létező felfedezésekre hivatkozva próbálják megvédeni a Biblia igazát. A jól tájékozott olvasó elveszti bizalmát az olyan művek iránt, melyek a valóság elerdítésével vagy kiszínezésével operálnak, és így nem nyeri el azt az áldást sem, melyet az adott írásból egyébként meríthetett volna.

Csak néhány szenzációs tudósítást említek azok közül, melyek az utóbbi 3-4 év folyamán jelentek meg különböző folyóiratokban. Az egyik szerint Egyiptomban megtalálták Ábrahám sok ékírásos táblából álló magánkönyvtárát, melyet Mezopotámiai otthonából vitt magával Egyiptomba, hogy ott aztán egy modern kotrógép a felszínre hozza. A másik álhír egy Síhai-hegyen talált, kőbe vésett feliratról számol be, melyben Mózes elbeszéli, hogyan mentette ki a fáraó lánya a Nílusból, és hogyan lett a fáraó bányaínak föfelügyelője. Egyesek azt állítják, hogy özönvíz előtti írásos emlékeket találtak, mások pedig, hogy felfedezték a babiloni tüzes kemencét, amelyből Isten a három héber ifjút kimentette. További beszámolók olvashatók arról, hogy Jerikó romjai között az izraelitákat említő feliratokat találtak, valamint, hogy az egyik egyiptomi uralkodó Asa, Júda királya ellen harcolt, majd hazatérve a templom falára vésette veresége történetét. Az újra meg újra felröppenő hírt, miszerint megtalálták Noé Bárkáját az Ararát hegynél, talán fölösleges is említenem. Mindezek az állítólagos felfedezések, melyek sorát még folytathatnám - sohasem történtek meg. Jól tájékozott emberek az ilyen híreket mosollyal, egyenesen megvetéssel fogadják.

Annak, aki a Bibliát tanulmányozza, nincs szüksége képzelet szülte felfedezésekre. Elég anyag áll rendelkezésre ahhoz, hogy Isten ihletett Igéjét védelmezze, akkor is, ha forrása nem annyira szenzációs, mint az előbb említett felfedezéseké. minden újabb lelet hozzájárult az Izraellel hajdan kapcsolatban álló népek életének jobb megismeréséhez, legyen az akár Tutankhamon fáraó sírboltja, vagy a khítteusok (hettiták) fővárosában, Bozaköyben talált királyi levéltár, vagy egy Jákób idejében élt Mezopotámiai király hivatali levelezése, vagy a hajdani kikötő, Tirusz műszaki építményeinek tengeralatti feltárása. A legtöbb felfedezés ugyan nincs közvetlen kapcsolatban a Bibliával, de bővíti a bibliai korok viszonyaira vonatkozó ismereteinket.

Vannak azonban a kinyilatkoztatást tény szerűen alátámasztó kutatási eredmények is. A Rawlinson és munkatársai által a XIX. század közepén feltárt ékírásos táblák egyike napfényre hozta Szárgón asszír király nevét, akit a Biblián kívül (Ésa. 20:1) addig egyetlen ókori forrás sem említett, és ezért a Bibliakritikusok kétségebe vonták, hogy ilyen nevű király valaha is létezett. A Bibliakutatók megörültek, amikor a sikeresen megfejtett ókori feljegyzések olyan tárgyi bizonyítékot szolgáltattak, amellyel megvédhették a Bibliát az öt ért kritikával szemben. Amikor 1872-ben a British Museum babiloni agyagtáblái között George Smith megtalálta az özönvíz történetét, a keresztenyek lelkesedése határtalan volt. Végre van bizonyíték, hogy az ókori Mezopotámia írói tudtak a katasztrófáról. Olyan asszír királyi feliratok is napvilágra kerültek, melyek számos, az asszírok ellen harcoló, vagy nekik sarcot fizető júdabeli és izraeli király nevét említik. A híres Mésa-kő megtalálása 1868-ban Moáb földjén, tisztázta Mésa lázadásának és izraeli hűbérura ellen folytatott háborújának történetét.

1887-ben Egyiptomban megtalálták IV. Amenhotep (Ehnaton) király levéltárát, a híres Tell el-Amarna-i táblákat. Ez az irattár, amely palesztinai és más uralkodók egyiptomi

hűbéruruknak írt, agyagtáblára jegyzett leveleinek százait tartalmazza, oly mértékben forradalmasította ismereteinket az i.e. XIV. század, a zsidók honfoglalása és a korabeli Kánaán kulturális és politikai viszonyaira vonatkozóan, ahogy azt egyetlen korábbi felfedezés sem tette. Sok Bibliakutató szerint a Kánaánt előzőnlő habiruk ahogy a levelekben említik őket – maguk a hébresek, és hogy az amarnai levelek tulajdonképpen az Izraeliták honfoglalásáról számolnak be a kánaániták szemszögéből.

Az egyiptomi Merneptah fáraó sírköve Izráel nevével, melyet 1897-ben Petrie fedezett fel, megerősítette, hogy az egyiptomiak ismerték az Izraelitákat az i.e. XII. században, és hogy egy egyiptomi király harcolt is ellenük a bírák korában. A Bibliakritikusoknak, akik nem hiszik, hogy a kivonulás az i.e. XIII. század előtt történt, kemény diót jelentett megmagyarázni, hogyan harcolhatott Merneptah Palesztinában az Izraeliták ellen, mialatt azok a kritikusok elmélete szerint még mindig Egyiptomban, vagy a Sírai pusztájában voltak. Ezért aztán ahhoz a magyarázathoz folyamodtak, hogy az Izraeliták néhány törzse egyáltalán nem költözött le Egyiptomba, és a fáraó ezek ellen harcolt Palesztinában.

1901-1902 telén került napvilágra Hammurabi híres törvényoszlopa, amely tarthatatlanná tette a Bibliakritikusoknak azt a véleményét, hogy Mózes idejében nem létezett fejlett igazságszolgáltatás. (Ma a Louvre-ban őrzik az i.e. XVIII. századból származó 2,25 m magas, alapján 1 1,9 m, tetején 1,65 m kerületű bazalt mások szerint diorit - oszlopot, amelynek felületére ékírással vésték a 282 paragrafusból álló törvénykönyvet.). Az olyan híres városokban, mint Ninive, Babilon, Jeruzsálem, Gézer, Megiddó, Taanák, Memphis, Théba, és számos más helyen végzett ásatások sok jelentős részlettel gazdagították az ókor történelméről meglévő ismereteinket.

A Bibliát igazoló régészeti anyagot kétféleképpen mutathatjuk be az érdeklődőknek. Az egyik lehetőség, hogy néhány elszigetelt, de hatásos felfedezésről számolunk be, melyek figyelemre méltóan igazolják a Bibliai történeteket, eseményeket, mint például Jerikó leomlott falai. A másik lehetőség, hogy teljesebb képet adunk különböző Bibliai vonatkozású felfedezések egész soráról, és bemutatjuk, hogy az ókor emlékei milyen sokféleképpen erősítik meg a Biblia szavahetőségét.

Én ez utóbbi módszert választottam, hogy számos, a közelmúltban napfényre került gazdag anyaggal ismertethessem meg az olvasót. A gondviselés őrizte meg ezeket az emlékeket, hogy mi, akik ezekben az utolsó időkben élünk, sikeresen és helyesen védelmezhetünk általuk a Bibliát, tiszteletet ébresztvén más szakemberekben, akikhez eljutnak cikkeink, könyveink.

Először olyan anyagot kívánok az olvasó elé tárnival, mely a pátriárkák, a kivonulás, és bírák korára vonatkozó ismereteinket bővíti, illetve néhány, Júda és Izráel királyaival, a babiloni fogsággal és az azt követő nemzeti újjáépítés korával kapcsolatos leletet említek meg. Ezt követően beszámolok az utóbbi évek legszenzációsabb felfedezéseiről, köztük nagyszámú bibliai kézirat megtalálásáról, amelyek igazolják: mennyire megalapozott minden, amit a Bibliában olvashatunk.

A Biblia a művészletekben

Az Ószövetség a művészletekben

Miről szól az Ószövetség? Mit tartalmaz az a 39 irat, melyeket több mint egy évezredig írtak, és i.e. 400 körül egyetlen könyvvé formálódtak?

Mit tanít a Biblia a világ teremtéséről, az élet kezdetéről? Miért kellett elhagynia az első emberpárnak az Édent?

Miért választotta ki Isten a zsidó népet, és milyen megbízatást adott neki? Kik voltak a pátriárkák? Miként lett a csaló Jákóbból „Isten harcosa”, Izráel? Hogyan történt a zsidó nép honfoglalása Kánaánban? Mi volt a bírák feladata, majd miért lett királyság Saul idejében? Miért léptek fel a próféták, és Istantól kapott üzenetük saját népükön kívül miben adott oly sok embernek és népnek útbaigazítást?

A kérdéseket lehetne sorolni tovább. Az *ószövetség a művészletekben* hetven témaja nemcsak a legszebb műalkotásokat vonultatja fel, hanem magyar nyelven először ad részletes magyarázatot sokak kérdéseire. Az album használható az általános és középiskolai tanárok számára a Biblia iskolai oktatásában, a hittanórákon, valamint a családoknak és a gyermeknek is érdekfeszítő olvasmány.

Jézus Krisztus élete: 60 kiemelkedő képzőművészeti alkotás (többek között Leonardo, Michelangelo, Rembrandt, Dürer és M. S. mester művei) és számos irodalmi szemelvény, vers segítségével kísérhetjük végig Jézus életét és tanításait, miközben összefoglaló és gondolkodtatós kérdések ösztönöznek tovább gondolásra és mélyebb megértésre.

Az események sorrendjét és ok-okozati összefüggéseit részletes időrend, helyszíneit pedig térképek teszi átláthatóbbá. Az összeállítást az ószövetségi messiási próféciákról és azok beteljesüléséről készült válogatás, valamint zenei bibliográfia teszik teljessé. Igen ismert Schütz, Vivaldi, Bach, Händel, Haydn, Mozart, Schubert, Mendelssohn, Brahms - és sok más zeneszerző elsősorban bibliai témájú alkotása (kórusművek, versenyművek, stb.).

Az Ószövetség zenéjének és költészeteinek megismeréséhez a Szentírás keletkezésekor a zsidóság körül élő, kulturálisan domináns népek – Mezopotámia és Egyiptom – zenéjének vizsgálatára van szükség. Az Urban végzett ásatások igazolják, hogy már a Kr. e. 26–25. században díszes hangszeret készítettek. A zene a sumér civilizáció életének szerves része volt, ezt igazolják a munkaénekek, az étkezési és pihenési énekek.

A mezopotámiai vallási irodalmat két fő forma képviseli: a himnuszok és a siratók. A himnuszok szerzői többnyire papok vagy az uralkodók voltak. A dallamokat a kutatók nem nem tudták rekonstruálni, ám körülbelül ismeretes az, hogy milyen hangsorokat használtak. A feltárt domborművek alapján a következő hangszeret használhatták: ütőhangszerek (harangok, cintányérok, szisztrumok, dobok); fúvós hangszer (egy- és kétcsovű fuvolák, kürtök, pánsípok); pengetős hangszer (lírák és hárfák).

Az ókori Egyiptom vallási szertartásainak zenészei is papok voltak, akik hivatásos énekesnőket kísértek hangszereken. A templom szertartások szövegeit a kórusok adták elő. Később megjelennek a trombiták, furulyák, kettős sípok, a klarinét, a tamburinok, fakereplők, dobok, szisztrumok. A líra a hikszoszok közvetítésével került Kr. e. 1550 körül a zsidósághoz.

A zene a Bibliában

Az Ószövetség szól Jubalról, aki hangszeret készített és játszott is hangszeren (Ter 4,21). Ő lett az ősatyja azoknak, akik hárfán és fuvolán játszanak. A zene a Bibliában, már az Ószövetségi részben kimagasló helyet foglal el. A zsidóság hagyományában Mózes nemcsak mint törvényalkotó próféta, hanem mint énekmaster is megjelenik; nővérét, Mirjamot mint zsoltárköltőt, himnuszköltőt említi az Ószövetség. A Zsoltárok könyvén kívül is a bibliai könyvekben találunk költeményeket, amelyeket énekeltek: Lámok éneke, Noé áldása, Izsák áldása, Jákob áldása, Debora éneke, Sámson éneke, Anna hálaéneke, Dávid siratója. Ilyen költemények az Újszövetségben is találhatók, például Mária hálaéneke, a Magnificat, valamint Zakariás hálaéneke, a Benedictus.

Szervezett és fejlett zenei kultúráról a zsidóság esetében a királyság idejétől, elsősorban Salamonról beszélhetünk, aki, miután felépült a jeruzsálemi templom, megszervezte a zenekart is: több mint ezer pap működött közre hangszereken a nagyobb istentiszteletek alkalmával (Krónikák könyve). A templomi kultuszban igen sok hangszeret használtak, sajátos dallamvilággal: a templom felszentelését cíntányérok, hárfa és citera kísérével ünnepelték (Leviták könyve). Az Ószövetség több könyve foglalkozik zenével (Zsoltárok könyvre, Krónikák 1. és 2. könyve, Sámuel 2. könyve).

A Zsoltárok könyve különböző műfajú énekeihez (tanító, bölcsességi bölcsleti, dicséret, könyörgés, siralom) a szerző mindenkor odaírta a műfajt, azt, hogy milyen hangszeres kíséretet kíván, milyen liturgikus használatra utal. Egyes zsoltárokhoz nemcsak a pengetős hangszeret, hanem például a fuvolát is előírták – ilyen az 5. zsoltár.

Az Újszövetség zenei hagyományaiban is az Ószövetségre épít: mivel az első keresztyények a zsidók közül kerültek ki, a zsidóság zenéjét használták. Ám nemcsak átvették a szövegeket és dallamokat, hanem nagyon sok esetben le is fordították a szövegeket, például görögre. A görög kultúrával való találkozás során pedig görög versformát és dallamokat is vettek át. A gregorián zenében egyrészt a görög, a földközi-tengeri népek, másrészt a héber dallamvilág örződött meg. Ez a dallamiság, a gregoriánum lett a nyugati zenekultúra alapja, amire a jelenkorig hatást gyakorol vagy eklatáns, vagy latens módon.

A hellenizmus idején a keresztyények hamar elhagyták a hangszerek használatát, mert a hangszerek használata a római birodalomban meghonosodott misztériumvallások szertartásaira emlékeztette őket, melyeket kevésbé a jámborság, sokkal inkább a kicsapongások jellemeztek. Így tünt el azonnal a keresztyények közösségeből a furulya, a fuvola és a hárfa. Szent Pál is csak egyszer-egyszer említi írásaiban a hárft és fuvolát.

Az Újszövetségben a zene mint *symphonia* (szülfoné, szülfonia, azaz együtt-hangzás, összhang) szerepel, mely mindenféle zeneszerszám összhangját jelenti. Lukács evangéliumának a tékozló fiúról szóló történetében a megtérő fiút nagy lakomával ünnepelték, majd elkezdtek mindenféle hangszeren játszani, amit Lukács egy szóval fejezi ki: *symphonia*. Későbbi használatában a *symphonia* a hit belső tartalmának kifejezése és aktusa lesz: összhang az ember és Isten közötti párbeszédben. Az emberi cselekvés összhangja Isten Igéjével.

Az efezusi és a kolosszei közösségeknek írt levelében Szent Pál az éneklésre buzdít, szellemi énekre, amelyet a dicséret jellemz. Pálnál tehát megjelenik az ókeresztény alapeszmény, miszerint a közösség összetartó ereje abban mutatkozik meg, hogy hogyan énekelnek. Márknál, Máténál és az Apostolok cselekedeteiben himnuszokat mindig szorongatott helyzetben énekelnek. Később megjelennek az Újszövetségben is a pengetős hangszerek, majd a fuvolák, majd a trombita (kürt, harsona), mely a Jelenések könyvében az ítélethozó angyal harsonájaként szerepel.

A szentírási szövegek megjelenése a zenében

A Szentírás szavai a gregorián művekben, a zsoltározásban, az antifónákban, továbbá szekvenciákban jelennek meg. Így a zene a liturgián elhangzó, a prédkációt kiegészítve költői formában mondja el, mi is történik az adott szentírási szakaszban. Külön műfajt képez a passiók előadása, melyeket eleinte egy-, később több szólamban is feldolgoztak (például Bach, Schütz). A reneszánsz végén alakultak ki az oratóriumok, melyek nem minden szó szerint szerepeltek a szentírási részek, hanem gyakran azok költői megfogalmazása.

Az egyház és a művészletek kapcsolatában a képzőművészet, az irodalom, a liturgia (az istentisztelet dramatikus formája) mellett óriási szerepe van zenének is. A zene nemcsak gyönyörködtet, hanem közvetíti Isten szavát.

Hit és zene kapcsolata egyidős az emberiséggel. Az ember a Mindenek Felettibe vetett hitét ritmussal, táncossal, zenével fejezte ki. Dávid király táncolt a frigyláda előtt, és zsoltárában arra biztatott, hogy „szépen csengő cimbalommal” dicsérjük az Urat.

Zenei szempontból fontos megemlítenünk Dávid királyt, Izrael második királyát, aki Krisztus előtt kb. 1000 évvel uralkodott. Ő győzte le pástorként, parittyával Góliátot. Énekes is volt. A képzőművészetben hárfán játszva ábrázolják, a muzsika nemesítő hatását szimbolizálja. Ő hozta Jeruzsálembe a frigyládat, ettől kezdve Jeruzsálem a vallási élet központjává vált. Sajnos nem tudhatjuk, hogy milyen dallamot énekelt vagy játszott hárfán, mert a zenei lejegyzések lehetősége szinte ezer évet várat magára. Azt sem tudhatjuk, hogy az általa énekelt dallamokra hogyan táncoltak, bár jogosan tételezhetjük fel, hogy abban az időben a zene-tánc-poéta szinkrézma eleven valóság volt.

A zsidó eredet még bizonyíthatóazzal is, hogy a Biblia fontos szövegrészeit emelt hangon, ünnepélyesen recitálva olvassák fel, a zsoltárokat hasonló elvű kántálásban

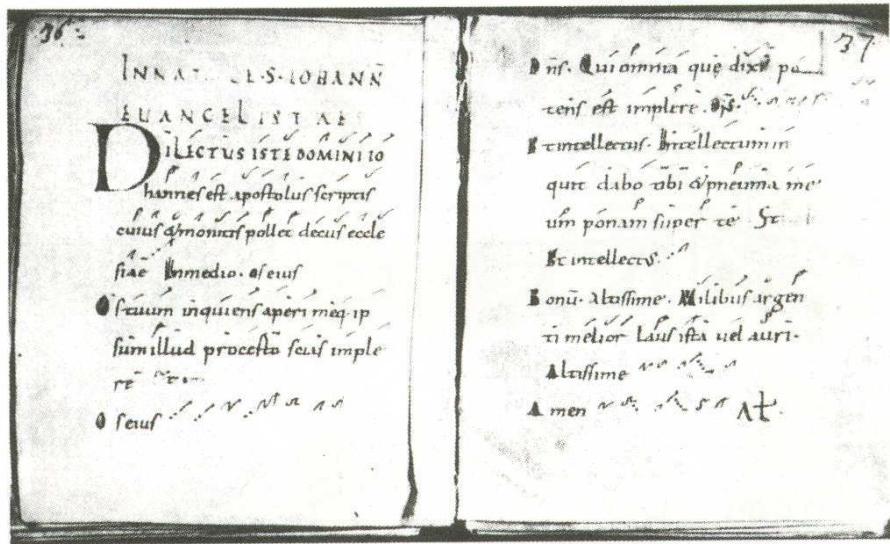
szólaltatják meg. A recitálás magában hordoz egy belső lüktetést, amely adott esetben a mozgást igyekszik helyettesíteni, vagyis latens módon tetten érhető a Mousike. Aztán az eszme és a hit terjedésével a zene magába olvasztott másféle elemeket is.

A keresztenység gregorián liturgiával és protestáns chorallokkal gazdagította az egyetemes zenekultúrát. Az Újszövetség, Jézus Krisztus tanítása, az IGE, jelentik létünk, hitünk alapjait. A zene az ige hirdetésének egyik fontos eszköze. És itt nemcsak arra a lehetőségre gondolok, amellyel a rengeteg, eleve vallásos tárgyú oratórium vagy zenedarab él. A legtöbb kompozíció magában hordja azokat az érzéseket és mélységeket, amelyeknek felszínre hozatala által közel kerülhetünk az IGE mondanivalójához, Krisztus cselekedeteinek megértéséhez. Ha az ember alázattal közelít egy alkotáshoz, felfedezi benne az egész emberi lét belső világát, esendőségét, megtisztulását, gazdag gondolatvilágát. Az interpretálás művészete ilyen módon, ha hittel van átitatva, észrevétlénél válik igévé, igeHIRDETÉSSÉ. A klasszikus szimfóniák tiszta humánuma, a romantikus hősök harca az emberi méltóságért a klasszikus magyar zene nemzeti imádságai a zenei Szentírás kimeríthetetlen könyvei.

Történeti forrásokból tudjuk, hogy a zsidók jobbára énekelve imádkoztak. Vallották, hogy az ének közelebb emeli a lelket Istenhez. Ez a magasztos hagyomány fokozatosan felerősödött a környező népek zenéjével, és a kereszteny egyházzene alapjává lett.

A zsidó vallásos ének stílusnak is hasonlóságot mutat a kereszteny egyházzenével.

Körülbelül két évszázad alatt kialakult és megszilárdult a kereszteny szertartásokhoz kapcsolódó dallamok rendje. Ez a zene a „gregorián ének” elnevezést I. Gregorius (Nagy Szent Gergely) pápáról kapta (VI-VII szd), aki 590-től 604-ig volt a Szentszék feje és 600 körül elkezdte a dallamoknak a gyűjtését, rendszerezését és lejegyzését. Roppant értelmes és ügyesen politizáló ember volt. Egyszer s mindenkorra ő teremtett rendet a nyugati keresztenység zenéjében. Szorgalmas munkája során megszületett a Nagy Könyv, amely a teljes egyházi év minden ünnepére előírta a megfelelő szövegű dallamot. Ezt a könyvet másolatokban terjesztették, így eljutott Nyugat és Észak Európába. (Ennek előtte az énekek szájhagyomány utján terjedtek, akárcsak a népdalok.)



3. ábra: Neumák

A továbbiakban a régi jelek újabbakkal egészültek ki, és tovább gazdagodtak. Talán az egyik legismertebb gregorián énekünk a Dies irae kezdetű ősi hagyományokat őrző középkori dallam Szabad fordítás: A harag, vagyis a végítélet napján a világ hamuvá lesz. (*Audicíó – Kulcs a muzsikához*).

1. Di-es i-rae, di-es il-la, Sol-vet sae-clum in fa-vil-la:
 Te-ste Da-vid cum Sibylla. 3. Tuba mirum spar-gens so-num
 Per sepúlcra re-gi-ónum, Co-get o - mnes an-te thronum.

4. ábra: *Dies irae* – középkori dallam

Ut queant la - xis Re - so - na - re fib - ris
 Mi - ra ge - sto - rum Fa-mu-li tu - o - rum
 Sol - ve pol - lu - ti La - bi - i re - a - tum,
 San - cte Jo - an-nes.

5. ábra: *Ut queant laxis – Szent János Himnusz*

Liszt Ferenc tanítása, hogy az előadóművész „úgy álljon a közönség elé, mint a pap a gyülekezet ele”. Ennél szebben senki sem fogalmazta meg a pódium művészének célját és hivatását.

A bibliai szöveg részek, pontos idézetek vagy imák minden zenetörténeti korszakban jelen vannak. A reneszánsz után elég, ha a barokk nagy géniuszára Johann Sebastian Bachra gondolunk. Természetesen ennél sokkal több barokk zeneszerző foglalkozott a Bibliával. Szinte nincs kivétel, mindenkorban. Ugyanez a gondolatiság érvényes a klasszikizmusra, romantikára egyaránt.

A modern korból is lenne sok szemléltetni való mű. Mi csak egyetlen alkotásra hívjuk fel a figyelmet: Tolcsvay László és Tolcsvay Béla *Magyar mise* című alkotásra gondoltunk. Felépítése: szoprán, tenor, bariton, basszus szólisták, vegyeskar és zenekar, 9 téTEL.

1987-ben mutatták be Budapesten. Elkötelezetted a helyi alkotás. Erre a műre érvényes Várnai Péter megállapítása, mely szerint: „Ha a legmélyére tekintünk az eddig tárgyalott oratorikus műveknek, miséknek, requiemeknek és egyéb daraboknak, az» elkötelezettség «kifejezést tulajdonképpen minden esetben használhatnánk” (Várnai, 1983, 284-285). A zeneszerző - és a szövegíró - minden esetben azt a célt tűzte ki maga elé, hogy vagy az egyház hatalmát dicsőítse, a szertartást ékesítse és tegye vonzóvá, még vonzóbbá a hívők számára, vagy pedig azt, hogy a hallgatóságot áhítatra, magábaszállásra késztesse.

Az alkotás a 20. századvég egyik kiemelkedő magyar egyházműve, amely formájában megörizte a klasszikus mise kereteit, a tételek sora a következő: Introitus, Kyrie, Gloria, Credo, Áldozat, Érintsd meg a lelkem, Sanctus, Ajánlás és Elbocsájtás. Születésének időszakában szinte társadalomellenes uszításként hatott. A szerzőpáros ezt a műfajt választotta szószéknek, üzenetet fogalmaztak meg a rockzenei nyelvezet

segítségével a társadalom minden rétegéhez. A klasszikus mise formai keretei között parabolisztikus metaforává minősült költői-, zenei- és a tánc nyelvezeten keresztül. Egyház feletti jellegű, Krisztusnak az emberiség számára a béke áldását, a szeretetet és megbocsájtást elhozó hősként való beállítása nem újkeletű, hiszen már Händel oratorikus alkotásainban is találkozunk hasonló megoldásokkal.

A műnek a szövege az egyházi zenei forma ellenére profán jellegű. Úgy hírdeti az isteni tanításokat, hogy ember közelbe és még inkább a 20. századi ember lelkületének a prizmáján keresztül közelíti meg a transcendentális gondolatiságot. Például a mű első részében, (Introitus) az énekkari osztinátó dallam- és szöveg fölött (egyedül vagyok, állj mellém, légy velem), az embert megtestesítő bariton szólista, szinte követelőző hangnemben kéri Istenet, hogy az egyedülli állapotának feloldásában álljon melléje és segítse hite megtalálásában. A könyörgést megerősítendő, a téTEL utolsó részében megszólal a teljes kórus: „Jöjj és légy velem, segíts nekem” - ezzel zárja az első téTELt.

Ugyanez a „zenei lelkület” jellemző az összes téTELre. BizonyosáGUL idézzük a Credo-t.

Türelmesen meghallgattam én a szavakat,
Elmondtatók, miben higgyek, és mit tagadjak.
Magamban már rendezgetem én az elveket,
De útravalóm csak az lehet miben én hiszek.
Nem hiszem, hogy céltalanul születtünk a világra,
De hiszem, hogy az embernek van méltósága.
Nem hiszem, hogy hazátlanul élhetünk a világban,
De hiszek a szabadságra született hazánkban.
Nem hiszem, hogy gondolatunk nem lehet szabad,
De úgy hiszem, ha mély a sár, lábunk leragad.
Nem hiszem, hogy erőszakkal rendet teremthetsz,
De hiszem, hogy lelked mélyén békét kereshetsz.
Nem hiszem, hogy a tudásnál jobb a számítás,
De hiszem, hogy az igazság több mint ámítás.
Nem hiszem, hogy kétség nélkül minden el kell hinnem,
De hiszem, hogy a hitemet magammal kell vinnem.

A téTEL szövege, a hiszem – nem hiszem antinómiájára, épül. Az emberi gyöngeségeket említi, amiben a szólista (jelen esetben az ember) kétségeit fejezi ki. Nem tud hinni az olyan etikai normákban, mint a céltalanság, hazátlanság, szabadság hiánya (rabság), az erőszak, a számítás, az ámítás és minden más egészséges emberi lelkületet megrontó normában, abban a posványban, melyben „lábunk leragad”. De hinni tud az emberi méltóságban, a szabadságra született hazában, a gondolat szabadságában, a békében, a tudásban, az igazségben és igazságosságban.

(Audíció)

A 20. században még mélyebbé válik a szakadék a „szórakoztató” vagy „könnnyűzene” és a „komolyzene” között. Ez a szakadás egészen a 18. századig visszavezethető, de a jelenkorban a zenekultúra indusztrializálódásával kiéleződik. A tánczene, az operett, a

musical és a táncdalok világát már aligha köti össze bármi is az általában – történetileg és tartalmilag egyaránt tévesen „klasszikusnak” nevzett komolyzene világával. A különféle zenei ágazatok eltérő célcsoportokra irányulnak abban a társadalomban, amelyben a generációk közötti szolidaritás helyett a konfliktus lép előtérbe. A tulajdonképpeni korszakhatárt az első világháború húzza meg, amelyben Európának a nemzeti ellentétei robbannak ki. A háború a kulturális szférát is mélyen megrendíti. Megrendülnek, a fő kulturális intézmények éppúgy, mint a művészek öntudata. Ez a határ mégsem szakít el minden fonalat, mert a ’70-es évektől kezdődően már befutott művészek is a hagyományos zenei nyelv, valamint a hagyományos formák és műfajok felé fordulnak. Ez a mű is ilyen jellegű alkotás, melyben a Sanctus téTEL keretei között a békességhajtás, a megbocsátás felemelő érzése hatja át a hallgatót.

Az előzőekben igyekeztünk rávilágítani arra, hogy az egyházi zenében, a vokális és vokálszimfonikus műfajokban, a legrégebbi időktől a jelenkorig, a gregoriánumtól, a 20. századi egyházi zenében, nyomon követhető, tetten érhető a Mousiké jelenléte. Az ókortól kezdődően a három pilléren nyugvó zene-poétika (szöveg)- és tánc (mozgás) egysége, kiegyensúlyozottsága meghatározó hitbeli és művészeti tökéletességet feltételez. Jelen van a tökéletesség örökkérvényű áhitata, az a tökéletesség, amit emberi elme nem képes megvalósítani. A transzcendens, a divinikus és a földi, a groteszk hit- és az igazság tökéletességének tükrözésében igyekszik rávilágítani arra a kettősségre, amely az áhitott, de a földi létfélelősségben el nem érhető tökéletesség tükre. Az egyházi zenében Mousiké minden esetben a hit és az igazság közötti egyensúly kifejezésére törekszik. Ez az egyensúly nem minden esetben teljesítőképes, de a remekművet. Ugyanez a sors jutott „osztályrészül” Brahms Német Requiemjének, Liszt Koronázási Miséjének, vagy Schoenberg, Alban Berg, Lutoslawski, Penderecki, Tolcsvay egyházi műveinek is.

Szakirodalom

- * Magyar Bibliatársaság (1996): *Biblia*. Budapest
- C. Schonberg, H. (2002): *A nagy zeneszerzők élete*. Európa Könyvkiadó, Budapest
- Burrows, J. (2006): *A klasszikus zene*. Mérték Kiadó Budapest
- P. Anaklét (1968): *Musica sacra* (ms)
- Pándi M.(2005): *Hangversenykalauz*. Saxum, Budapest
- Pécsi G. (1990): *Kulcs a muzsikához*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Stanley, J. (2006): *Klasszikus zene*. Kossuth Kiadó, Budapest
- Tolcsvay L., Tolcsvay B. (1987): *Magyar mise* ms.
- Várnai P. (1983): *Oratóriumok könyve*. Zeneműkiadó, Budapest

**SZÖVEGES GYERMEKKOR-NARRATÍVÁK
ALAPJÁN REKONSTRUÁLHATÓ GYERMEKKÉP
A CIMBORA CÍMŰ GYERMEKFOLYÓIRATBAN (1922-1929)**

PORLIK ERZSÉBET EDIT

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola

Bevezető

A gyermeknevelés gondolata mindenkorban foglalkoztatta az emberiséget az archaikus társadalomaktól egészen napjainkig. A gyermekkel kapcsolatos általános gondolkodásmód elválaszthatatlanul összefügg azzal, ahogyan az adott társadalmak és kultúrák tagjai önmagunkról, az emberről, az emberi természetről vélekedtek. A gyermekkor története, a nevelés értelmezése a különböző korokban és kultúrákban igen sokszínű paradigmatiskus magyarázattal szolgál. Tehát nem beszélhetünk univerzális gyermekkorról, csupán egymás mellett létező plurális megközelítésű gyermekkorokról (Szabolcs, 2004).

Jelen előadásban az erdélyi gyermekkortörténet egy szeletének rekonstruálására teszünk kísérletet. A rekonstruáláshoz járható útnak tűnt a korszak gyermekkultúrája által közvetített gyermekkép, gyermekszemlélet vizsgálata, amelyet a Benedek Elek által szerkesztett *Cimbora* című gyermekfolyóirat alapján végeztünk el.

A gyermeklapnak interdisziplináris megközelítésű neveléstudományi és pedagógiatörténeti szempontú vizsgálatával először is a két világháború közötti időszakhoz és kultúrájához kapcsolódó erdélyi gyermekkorok jellegzetességeinek (James, Jenks és Prout 1998; Hendrick, 2000; Golnhofer és Szabolcs, 2005), a kisebbségi magyar gyermek történetiségének vázlatos feltárására törekedtünk. Az Erdélyben konstruálódó gyermekkorok jelentésrendszerének értelmezését a kisiskoláskorú gyermekvilág reprezentációjának bemutatását oly módon közelítjük meg, hogy közben a gyermek egy történeti diskurzus tárgya lehessen (Szabolcs, 2011). A korban honos gyermekkor-narratívák feltárásával megkísérelünk rávilágítani a változó szülő-gyermek kapcsolat és a gyermeknevelési attitűdök formálta gyermekszemléletre, a párhuzamosan egymás mellett létező gyermekképekre, gyermekfelfogásokra, a gyermek által hordozott viselkedési mintákra, szokásokra. E cél kijelölése kapcsán szeretnénk rekonstruálni azokat az értékeket, amelyek az egykor gyermek számára erkölcsi és viselkedési modellt jelentett. Az alábbiakban terjedelmi okok miatt kutatásunkból csupán néhány részletet szándékozunk meg bemutatni.

Benedek Elek és a Cimbora

Erdélyi neveléstörténészek állítják, hogy a két világháború közötti időszakban a román illetve az erdélyi pedagógiai gyakorlatban is érezhető a 19-20. század fordulóján Európa és világszinten végigvonuló radikalizálódó folyamat recepciója. Kiemelendő, hogy továbbra is a herbarti eszmerendszer határozta meg a romániai nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési útvonalait, melynek fókuszában az erkölcsös gyermek nevelése állt. A gyermekkép megítélése a családi szférában érdekes dichotomiára vall: egyszerre keverednek az elfogadó pozitív és a távolságált, elutasító szülői attitűd markáns elemei, melyek a mentalitásbeli változásokból gyökerezhetők. A szülők elsődleges célja a megnövekedett nevelési kontroll, a családon belüli természetes morál érvényesítése, szabály- és tekintélytisztelő, szófogadó jó gyermeknek nevelése. A jó gyermek imázsát nagy hangsúllyal interpretálták a 20. század első felében megjelent irodalmi alkotások, gyermeknek szánt lapok és folyóiratok. Vizsgálatunk időbeli keretének gyermekkortörténeti megközelítéseit csak a társadalom-történeti jellemzők feltárásával és ismeretével tágíthatjuk ki.

Az első világháború utáni Erdélyben a talpra állást a közösségi élet megszervezése, a nemzetiségi megmaradásért vívott küzdelem és az együttes élő népek egymásra találása segítette (Pomogáts, 2004). A cselekvő szándék, a tenni akarás tántoríthatatlan megnyilvánulása az erdélyi magyar irodalom berkeiben is érezte hatását. Miként azt Bóka László (1962) megjegyzi, szükség volt a kor művelődési életében a „Kazinczy-korszak” beköszöntésére, amely gyökeres változást, belső megújulást generált. A vizsgált kor pedagógiai értékeit szem előtt tartó Benedek Elek érezve és tudva kötelességét repatriál Magyarországról abban az időben, amikor százszerek indulnak el Magyarországra új életet kezdeni a jobb megélhetés reményében. A Szentimrei Jenőhöz írt levelében markánsan benne van a józan egyszerűséggel csengő szerepvállalás: „*Különösen fontosnak tartom, találom, hogy a gyermek (és a nép) a lehető legjobb lelki táplálékhoz jusson, sokszorosan fontos ez Erdélyben, ahol még ellensúlyozni is kell az iskolai oktatást, amely a tanítók legjobb igyekezete mellett sem lehet magyar szempontból teljesen megfelelő*” (Szabó, 1979, 56). A kulturális és társadalmi elismertséget preferáló irodalmár és szerkesztő által közvetített gyermekkép kifejtéséhez a *Cimbora* című gyermeklapot vettük górcső alá. A lap megjelenése azért is figyelemre méltó, mert olyan politikai kereszttüzek fényében indította útjára a szerkesztő, amikor a román hatóság 1922-ben megjelent rendelete alapján megtiltják az anyanyelven való kommunikációt és magyar kisebbségek részéről a magyar nyelvű beadványok elfogadását a hivatalokban. Ugyanakkor az 1923. évi alkotmány a hivatalos román nyelvhasználat érdekében hoz markáns döntéseket.

A *Cimbora* folyóirat a két világháború közötti időszakban a legfiatalabb olvasók legrangosabb sajtóorgánuma, a gyermek- és ifjúsági irodalom úttörő fórumát jelentette. A magyar nyelvterületen mindenütt lelkes fogadtatásnak örvendő gyermeklapot 1922. február 12-től Szentimrei Jenő bocsátotta útjára (Balogh, 1981). A magyar művelődést terjeszteni

szándékozó gyermeklap nyolc évfolyamot ért meg. Az előre csak tizenhat, majd később húsz oldalnyi terjedelmű lap hetenként, vasárnap, majd havonta háromszor jelent meg, s igen nagy érdeklődéssel vehették kézbe a legkisebbek, de a felnőttek népes olvasótábara is (Balogh, 1981). A gyermeklap címét a szerkesztő gyermekkor játszótársáról a *Cimbora* névre hallgató kutyájáról kapta. A szatmári Szabadsajtó Könyvnyomda és Lapkiadó RT. kiadásában megjelent folyóirat szerkesztési munkálataiba a IV. számktól kezdődően kapcsolódott be Benedek Elek is, majd a 29. számktól teljesen átveszi a szerkesztést egészen a megszűnésig (1929. június 29.), amint ez kitűnik a Szabó Zsolt (1979) által összegyűjtött és közzétett irodalmi levelekből. A lap arcultatának kiépítése tulajdonképpen Benedek Elek szerkesztői munkájával kezdődött el. A szerkesztési munkálatokat, az olvasókkal való kapcsolattartást Benedek Elek székelyföldi otthonában, Kisbaconban végezte és az anyagot rendszerint postai úton küldte a szatmári kiadóhoz. Az illusztrációkhoz szükséges kliséket nagyrészt a kolozsvári Minerva nyomda szolgáltatta. A lap felelős kiadója Dénes Sándor, de az első két év után nem sokat tett a lap fennmaradása érdekében. A folyóirat működése alatt három kiadói gázdát is cserélt (Balogh, 1981, 308-309).

A gyermeklap olvasótáboráról szóló információkat Benedek Elek leveleiből vettük tudomásul. 1923. december 7.-én, Csűrös Emíliához írt levelében megjegyzi, hogy számításai szerint közel ötvenezer olvasója van ennek az újságnak (Szabó, 1979, 194-195). A *Cimbora* előfizetők számáról még pontosabb adatok kiolvashatók a Halász Sándor és Benedek Elek által Paál Árpádnak nevére címzett levélből. E levél szerint a feladók megjegyzik, hogy: „*a Cimbora ma 3250 erdélyi előfizetővel rendelkezik, amely olyan nagy és jelentőségteljes szám, amit a budapesti gyermeklapok a megmaradt magyarországi területen elérni nem tudnak*” (Szabó, 2002, 129). Később 1927. július 31-én Vajda István laptulajdonos Benedek Elekhez írt levelében aggodalmát fejezte ki amiatt, hogy a *Cimbora* táborában csak 2700 lelket számolhat (Szabó, 1984, 240-242).

A kor szellemiséget képviselő szerkesztői testület szándéka szerint, a mérce természetesen a *Jó Pajtás* és az *Én Ujságom* című, több évtizedes múltra visszatekintő folyóiratok, amelyek abban az időszakban a trianoni határmódosulás eredményeként nem juthattak el az erdélyi magyar olvasóközönséghez. Ismerve és tudva a szerkesztői munka minden részletét bravúrokat, Benedek Elek ugyanolyan mintára állította be a lapstruktúrát és tartalmát, mint az előző két gyermekújság esetében (Marton, 1975).

A lap „*Kicsi cimboráim, kisfiúk, kislányok!* megszólítással indul s ez már önmagában is elárulta, hogy a célcsoport nem más, mint a romániai magyar gyermekek olvasótábra, akik kíváncsian és izgalommal várják a lelki és szellemi adalékokat. Mindjárt az elején a szerkesztő szükszavú közleményben deklarálta, hogy a *Cimbora* több törekvés fókuszában áll, célként a hiánypótlást jelöli meg, ami természetes is, hiszen a *Jó Pajtás* óta, azaz négy éven keresztül Erdély gyermekközösségeinek nem volt lehetősége hozzájutni magyar nyelvű gyermekújsághoz. Továbbá üzenetként hangzik a lap útjára bocsátásának tulajdonképpeni célja: „*szórakozzatok, gyönyörködjek, tanuljatok belőle*” – hívja a fel a

figyelmet a szerkesztő. A beköszöntő utolsó soraiban a szerkesztői törekvések leglényegesebb szempontja csendül ki: a *Cimbora* szüleit szerető és tisztelő gyermeket hetilapja kíván lenni, aholára és akihez úgy lehet fordulni gondokkal, bajokkal akár az édes szülőkhöz (*Cimbora*, 1922, 1). A korban körvonalazódó jól nevelt gyermek imázsát, mint a gyermekkor meghatározó elemét véltük felfedezni a szerkesztői beköszöntőben, amely a korabeli szemlélet szerinti ideális szülő-gyermek kapcsolatban körvonalazódik. Az induló lap népszerűségét elsősorban a kisiskoláskorú gyermekek érdeklődéséhez alkalmazkodó szerkesztői célok, elvek, bravúrok érvényesítésének köszönheti. Nem teljesen egy év múlva a szerkesztő megjegyzi Tompa Lászlóhoz írt levelében, hogy olvasói között szép számmal vannak 4-ik és 5-ik gimnazisták, sőt lelkes olvasók a szülők is és a *Cimbora* már nemcsak gyermeklap, hanem keresett családi újság is lett (Szabó, 1979, 125). Nyolc évig tartó folyamatos fennmaradását több tízezernyi olvasójának s a szerkesztői, írói kvalitásokkal rendelkező Benedek Elek sokrétű munkájának (*Balázs*, 1970) tudható be. Irodalomtörténeti- és oktatástörténeti szempontból is érdemes megjegyezni, hogy a gyermeklap arculatával, koncepciójával és neveléstudományi karakterével rendületlenül az erdélyi és határon túli művelődésügy szolgálatában állott a két világháború között, miközben a magyar közösségek nyelvének és kultúrájának következetes ápolását, a felnövekvő nemzedék identitásának és erkölcsi hitének megőrzését szolgálta. Sajnálatos, hogy a gyermeklap utolsó három évében feltornyosultak az írói, szerkesztői honoráriumok, a megbízhatatlan kiadó zsákutcába terelte a *Cimbora* sorsát, miközben megkeserítette Benedek Elek életét. 1929. augusztus 15-én bejelenti a kiadóhoz írt levelében a gyermeklap megszűnését.

Benedek Elek és a *Cimbora* legfőbb célja az erdélyi magyar gyermekirodalmi kánon megteremtésével nemcsak az olvasóvá nevelés, hanem egy igényes, modern kor kihívásaival szembenéző gyermekirodalom megteremtése volt. Megállapítható, hogy a gyermeklap helyettesíteni tudta a vizsgált korban a gyermekirodalom és a gyermekkultúra egyéb intézményeit. A között műfajok sokszínűsége által a gyermek értékes tananyaghoz is jutott, amelyet az élményszerzés útján sajátított el. A *Cimbora* gazdagító gyermekirodalmi alkotások (műfajok) közvetlen a kultúrához, a tudáshoz kapcsolódó pedagógiai, lélektani sajátosságuktól átszött kommunikációs eszközök számított.

Módszertani megfontolások

A társadalomtudományok körében igen elterjedt kvalitatív kutatási módszert tekintjük munkánk vizsgálzási eszközének. Ezt a hasznos megközelítési módöt kvantitatív eszközök bevonásával egészítettük ki. Azonban kutatási témánk megkövetelte sokrétűséget szem előtt tartva a kvalitatív és kvantitatív eszközök mellett szükségünk volt a harmadik, kombinált módszeregyüttes (Mixed Methods) alkalmazására is. Bár ez nem jelentős még a magyarországi neveléstudományi kutatásokban, de egyre inkább úttörő jelleggel bír az amerikai, az angol, a német neveléstudományi vizsgálódásokban (*Sántha*, 2013). A Mixed Methods tárgykörébe tartozó módszerek alkalmazása a kutatási kérdések több oldalról való megközelítését teszi lehetővé.

A gyermekkor-narratívák felderítéséhez, a szülő és gyermek közötti értékviszonyok leképezéséhez, a gyermeklap hasábjain keresztül való átszűréséhez kiválóan imponált a tartalomelemzés, szövegkutatás módszere. A kvalitatív tartalomelemzés segítségével a különböző kommunikációs megnyilvánulások mélyebb zónáiba hatolhatunk, rejtett összefüggéseket, szubjektív információkat, attitűdöket, motivációkat, tudatos és nem tudatos üzeneteket tárhatalunk fel (Szabolcs 2001). E kutatásmódszertani attribúciónak köszönhetően beszélünk Erdélyben is többféle gyermekkor-narratíváról, gyermekségekonstrukcióról, amelyek többnyire az erdélyi tradicionális, és polgári társadalom szokásgyakorlata által determinált gyermekkor-történeti narratívákban élnek tovább.

Mivel elemzésünk alapjául a *Cimbora* gyermeklap, mint kommunikációs kontextus szolgált, ezért sajtókutatásokra vonatkozó elméleti és gyakorlati vonatkozásokat kellett áttanulmányoznunk. Ezt a lépést követően a szöveges olvasatra koncentráltunk, melynek feltáráshoz a kvalitatív sajtókutatásokra vonatkozó alapkérdéseket kellett szem előtt tartanunk. A Krippendorf (1995) által is alkalmasnak talált módszer segítségével sikerült feltárnunk, hogy a gyermekkép közvetítésében betöltött szerepében túlmenően a *Cimbora* gyermeklap mit, azaz milyen társadalmi, szülői elvárásokat, üzeneteket közvetített a különböző műfajelemek által (hogyan?), a két világháború között nevelkedő erdélyi gyermekeknek (kiknek?).

A gyermeklap által közvetített narratívákat két síkon próbáltuk felderíteni. Először a műfaji repertoárt majd az illusztrációs bázist vettük górcső alá. Meg kell jegyeznünk, hogy a szöveges korpusz vizsgálatában csupán csak értelmezési lehetőségeket, megközelítési szempontokat tartottunk szem előtt. A különböző műfajok elemzése során arra törekedtünk, hogy erkölcsi értékek és toposzok mentén vizsgálódjunk, és azok összhatásából narratívákat fogalmazzunk meg. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen üzeneteket közvetítettek a műfajok a gyermek felé, hogyan hathattak a gyermek szellemi és erkölcsi fejlődésére, és mennyibe segítették a gyermekkép konstruálódási folyamatát. Jelen tanulmányban két olyan gyermekkor-narratívát mutatunk be, amelyek az erdélyi gyermekszemléletet kutató munkánk eredményeként tűrtünk fel.

A „rosszcsont gyermek” narratívája

A lap olvasói körében nagy népszerűségnek örvendett az *Öcsike nadselű gondolatai* címmel közolt gyermekkaland-sorozat, amelynek műfajiságához tartalmi és témabeli növumok fűződnek. E történetek által válik egyre meghatározóbbá és jelentőségteljessé Benedek Elek gyermekirodalmi kánonja is (Végh, 2006). A sorozat főszereplője Öcsike (Benedek István) Benedek Elek unokája, Benedek Marcell fia (Hegedűs, 2009). Egyik szerkesztői üzenetből megtudjuk, hogy: „*eleven vérű, játékos kedvű, de „nadselű” gondolatait nem rossz szándékkal tervezí, melegebb szívű, gyöngédebb, figyelmesebb lelkű fiú el sem képzelhető nála. Persze a „nadselű” gondolatok néha balul ütnek ki rája nézvést, de hamar megvigasztalódik, mert mindig arra gondol, hogy nektek egy vig órát szerzett*”

(II. évf. 7. sz., 111). A *Cimborához* a közvetlen élményanyagot Benedek Elek unokáival való szoros kapcsolattartása szolgáltatta. Nagyrészt a kisbaconi vakációs élmények kerültek feldolgozásra, de a Budapesten töltött évek emlékei is kiválóan gazdagították a szórakoztatás tárgyául szolgáló történetek sorozatát. A lineáris cselekményvezetés, mint irodalmi eljárás egyre inkább fokozta az olvasói kíváncsiságot. Az egyszerű gyermeknyelv valamint sajátosságainak (selypítés) alkalmazása fellazítja a felnőttek által elbeszélt események kötöttségét. A gyermek számára célzott könnyű olvashatóságot, a történeti átláthatóságot még jobban kiemelik a vizuális intertextualitás jegyei, a szöveget kiegészítő vidámságot sugalló képi szekvenciák összessége. Az olvasót éberen tartja a szerző két síkon - egyes szám első és egyes szám harmadik személyben - irányított narrációja is. Az Öcsike-történeteket az első lapszámokban többnyire Elek apó meséli el, majd a későbbi évfolyamokban a „rosszcsont” gyermek Öcsike ír beszámolót nagyapónak nagyszerű ötleteiről, gyermeki kópéságairól. A gyermekkor események láncolatát még hitelesebbé teszi Benedek Elek sajátos narrációs technikája, miközben a nagyapó szerepét eljátszva a generációs különbségek feloldására tesz kísérletet. Ő a legmegértőbb nagyszülő, aki sajátos nézőpontjával nemcsak a gyermeki csínytevések megértését közvetíti, hanem redukálja is az eddigi gyermeknevelési célok, szokások merevségét.

Az elbeszélések, történetek visszatérő téma a különböző értékrendek ütköztetése. A történetekből kirajzolódó hangulatot a felnőttek fokozzák a maguk herbarti intenciójával: az emberré nevelés merészségét vállalni kell (Herbart, 1956). Még akkor is, ha különböző antipedagógiai eszközök latba vetése szükségeltetik, amellyel valóban kizáraják, vagy megfékezik a gyermeki szabadságot. A leckéztető, parancsoló, nyílt zsarnokságot hirdető felnőttek gyakran megszólítják a gyermeket, és ebben a dialógusban öntudatlanul is továbbadják saját gyermekkorai traumájukat (Zrinszky, 1997). A gyermeki rosszaság, csínytevés büntetéssel jár minden esetben. A gyermeknevelés történetének azon szakasza, amelyben a gyermekkel szembeni nyílt, agresszív és ártalmas beavatkozások gátlástalanul tárultak fel, most az Öcsike-történetek színrelépésével megváltoztatásra kényszerül. Különösen a gyakori felnőtt szereplők Ludmilla és Stánci néni gyermekellenes kitöréseit - (gaz kölykök, szemtelen kölykök, akasztófára valók, gazfickók), amelyek arról tanúskodnak, hogy valószínű ők maguk is a nevelés áldozatai voltak – az empatikus, támogató szülői megnyilvánulások kell, hogy felváltsák. Ludmilla és Stánci néni azon DeMaus-i felnőtt figurák, akik saját ellenszenvüket, ellenséges érzelmüket kivetítik a gyermekre (Öcsikére), vagy esetleg úgy tekintettek rá, mint saját szüleik megtestesítőjére (DeMause, 1989). A két néni (a felnőttek) magatartása által prezentált gyermeknevelési koncepció sűrítve jelzi, hogy a gyermek nevelésre szoruló lény. A társadalom hamar megrontja viselkedését (Rousseau, 1957), de az anomália nevelés által korrigálható. Ezt a beavatkozást a merev, jogokon alapuló szülői megszokás generálja legtöbb esetben. Benedek Elek - történetei által - épp azt hangsúlyozza, hogy a nyílt hatalmi, tekintélyelvű viszonyt kell felváltania egy új felnőtt-gyermek viszonynak, amelyben termékeny

irányvonalak mentén halad majd az értékátszármaztatás. Öcsike „nadselű” gondolatai eszközöként szolgálnak a gyermeki lét szigorú keretrendszerében, és egy optimistább gyermeknevelési perspektíva megrajzolására tesznek kísérletet. Ezt a kísérletet a „benedekelekesen” gondolkodó felnőttek (szerkesztő) reformpedagógiából gyökerező reflexiója táplálja.

A tekintélyelv tehát feloldani látszik a nagyapa-gyermek viszonyt reprezentáló történetek sokaságával. Öcsike a kedvelt unoka, Benedek Elek személyében egy olyan nagyszülőre talált, aki nemcsak megértő, jóságos nagyapó, töretlen gyermekrajongó felnőtt, hanem életpasztalatát, bölcsességét próbálja átmenekíteni, átadni unokái számára. A nagyszülő és unokája közötti pozitív kapcsolat – noha a mai napig a világ legtermészesebb dolgaként könyvelhető el – a gyermeki kibontakozást elősegítő innovatív gyermeknevelési stratégiát predesztinálja. Benedek Elek a Cimbora-történetek szövetén át egy olyan jövő felé orientálja (felnőtt) olvasótáborát, amelyben a gyermeket a maga valóságában kell elfogadni (Tröger, 1977). A nagyapa és unokája közötti felhőtlen viszonyt és boldog együttlétet reprezentálja a többszöri együttlétéket megörökítő illusztrációk sokasága is. Érdekes, hogy nagyanya és unoka kapcsolatának alig van nyoma a *Cimbora* lapjain.

A „szófogadó gyermek” narratívája

A Cimborában közölt történetek, elbeszélések sorát az Öcsike-történeteken kívül még számos gyermekirodalmat gazdagító történet, elbeszélés bővíti. Találunk írást Gárdonyi Géza, Móra Ferenc, Berde Mária, Kosztolányi Dezső, Csűrös Emília tollából. Többnyire retrospektív írások ezek, amelyekben a gyermekkor, diákkori élmények felidézésére fókusznak a szerzők. A rövid kis tanulságos történetek, elbeszélések az erkölcs szellemében történő nevelést erősítik. Tulajdonképpen egy erkölcsi-etikai elmesélés kódolt formájának is tekinthetjük az e fajta szövegkínálatot, amelyben a szereplők erkölcsi tulajdonságainak leképeződése történik meg. Ezek az írói történetek általában olyan élettényeket, konkrét szituációkat mutatnak be, amelyekbe akaratlanul is implikálódik a gyermek, és a cél nem más mint, hogy közvetlenül értse meg és sajátítsa el az erkölcsi normák és szabályok tartalmát. Vagyis olyan narrációkat adott közlésre a szerkesztő, amelyek pozitív módon befolyásolják a gyermek erkölcsi magatartását, és arra ösztönzik, hogy az azokból kirajzolódó cselekvési lehetőségek közül a legmegfelelőbbet választhassa (Fodor 2007). A gyermek így lesz a felnőttek által konstruált (írói) világkép alarendeltje, miközben bibliai történetet olvas a szenvedésről (III. évf., 34.sz.), történetet, elbeszélést a szófogadó Bodri kutyáról (III. évf., 34.sz.), az igazmondó emberről (III. évf., 37.sz.), a szófogadó kislányról (III. évf., 39.sz.), a felebaráti cselekedetről (III. évf., 39.sz), a szülei szavára nem hallgató Paliról (III. évf., 46.sz.), a lopott iskolaszerekről (V. évf., 2.sz.), a lemondásról (V. évf., 16.sz.), a gazdagságról és szegénységről (V. évf., 43.sz., VI. évf., 18.sz.), gyermekkorai álmokról (V. évf., 43.sz.), gyermekkorai emlékekről (VI. évf., 24.sz.,

29.sz.), az öreg koldusról, fiatalon kolduló leánykáról (VI. évf., 29.sz., VII. évf., 35.sz.), a fecske-családról (VIII. évf., 8.sz.) az üveggolyóról és az inasgyerekről (VIII. évf., 8.sz).

Ha a fenti történeteket a felnőttek (szerzők) által elképzelt vagy reális tények és események etikai elmeséléseként tartjuk számon, akkor joggal nevezhetjük erkölcsi beszélgetésnek azt a rovatot, amelynek címe: *Beszélgetés a Cimborákkal*. Az erkölcsi beszélgetést a felnőttek kezdeményezhetik és lehet szervezett vagy alkalomszerű (Kron, 1997) A IV. évfolyam lapszámaiban sorozatszerűen közölt napirendi beszámolók Benedek Elek társadalmi nevelő tevékenységének részeként jelentek meg, és a Cimbora lapindító céljai között is szerepelt, mint az olvasókkal való kapcsolattartás egyik irányvonala. A pályázat alapján meghirdetett *Mivel töltöm a napot?* címmel megjelent rovat nyolc lapszám hasábjain közel harminc gyerek személyes hangvételű szinte írói biografiába is beillő vallomását közli. A gyermeki beszámolókban realizált, két társadalmi komponens (felnőttek és gyermekek) közötti etikai dialogizálás sokrétű funkcióját tapasztalhatjuk meg: informálnak a gyermek élettapasztalatról, érzékenyé tesznek, és megerősítnek a korban honos gyermekkép konstruálódási folyamatának megértésében. Valóságos gyermeknevelési körkép és társadalmi körkép rajzolódik ki a városi kispolgári csemete, és a falusi szófogadó gyermek minden napjait bemutató írásokból. Álljon itt néhány a közleményekből a tények alátámasztására: „*Ebben az évben végeztem a IV. gimnáziumi osztályt, aztán iparos lettem. E szerint osztom be tehát az időmet. Reggel 6-kor kelek fel, 7-re a műhelyben vagyok, ott dolgozom 12-ig. Ebédelek 1-ig, 1-től fél kettőig olvasom a Cimborát. Fél 2-kor visszamegyek és dolgozom tovább fél 6-ig. Egészen hézig a cserkészotthonban vagyok. Hét órakor hazamegyek. (...) Tovább gyakorolom magam a szép és helyesírást, mert nagyon ráfér és most már nem járok iskolába*”(Cimbora, I. évf., 3.sz.) Az előbbi beszámoló a gyermek korai munkába állását prezentálja, amely nemcsak a műfaji repertoárban, hanem a gyermekség képi ábrázolásában is gyakori momentumként jelentkezik. A gyermekek napi tevékenységét regisztráló beszámolókból nemcsak egy sűrített erdélyi gyermekkor-prezentáció szűrődik ki, hanem egy sajátos erdélyi gyermek önreprezentáció is, amely megteremti a „kicsinyített felnőtt” narratívájának kontextusát.

A kispolgári jólét és a falusi létförmája társadalmi keresztszetből kirajzolódó gyermeki tevékenységek egyértelműen a hatalom perspektívájából közelíthetők meg: a gyermeknek azt kell tennie, amit a szülők megkövetelnek, vagyis szót kell fogadnia ellenkezés nélkül. A felnőttek által konstruált narratívát a gyermek társadalmi hovatartozására fókuszálva a dichotómia mentén vizsgáltuk. Először a polgárság, a fejlettebb középosztály „csemetéjének” napirendjét vettük szemügyre, mert ebből lényegesen többet találtunk.

A városi cimbora napirendje:

- imádsággal kezdi a napot
- iskolába megy délelőtt
- iskola után ebédel

- hetente kétszer zongoraleckét vesz
- hetente kétszer francia, német magánórára megy
- segít szüleinek az irodai munkában, a bolti munkában
- elhozza a leveleket a postáról
- este kézimunkázik, naplót ír
- mozit vagy színdarabot néz, amit édesanyja választott ki
- szüleivel sétálni megy
- sakkozik édesapjával
- imádkozik lefekvés előtt
- hétvégén kirándul a családdal esetleg zsúrozik a barátaival

Jutalom: *Cimbora* gyermeklap előfizetés és hegedű vagy zongora lecke.

A falusi cimbora napirendje:

- reggel 6-7 óra között felkel
- imádkozik családjáért
- kistestvéreit és saját magát elkészíti
- példás rendet hagy maga után és a konyhában
- első útja a baromfiudvarba vezeti
- iskolába megy, elkíséri a testvéreit is
- délben igyekszik haza
- ebéd után ellátja az állatokat, vizet hord
- udvart, járdát takarít hóeséskor
- kisszekérrel kukoricát visz a malomba
- fát aprít a tűzre és behordja a lakásba
- dolga végeztével megtanulja a leckét (ha iskolába is jár)
- kézimunkázik, harisnyát stoppol, esetleg Cimborát olvas
- cipőt, ruhát előkészít másnapra
- este 10 órakor imádkozik és lefekszik

Jutalom: *Cimbora* gyermekújság előfizetése (*Cimbora*, 1925, 3.sz., 4.sz., 5.sz., 7.sz., 9.sz., 11.sz., 14. sz., 16.sz., 22.sz., 25.sz.).

Amint látható a szófogadó gyermek attribútumai hűen exponálódnak a gyermeki beszámolókban. A ritualizáltnak is nevezhető cselekvéssor – amely a gyermek otthonában, a családjában, mint első számú ökológiai centrumban (Gudjons, 1995) zajlik arról referál, hogy a társadalmi hierarchia lényegesen befolyásolta a gyermek életét. Az ebből adódó társadalmi különbségek a gyermeket egy olyan interpretációs közegbe pozicionálják, ahol erősítheti identitását, és leendő felnötteként kezelik őt. Kétségtelen, hogy ebben a tevékenységstruktúrában találunk közös elemeket is (ima, iskola, tanulás, *Cimbora*, szórakozás), azonban lényeges különbség tapasztalható a társadalom két eltérő szegmensében felnövekvő gyermekek minden napjai között. A gyermekség differenciáltságára utal

egyértelműen a rétegspecifikus szocializálódás. Úgy tűnik, hogy a provincialis családi miliőben a gyermeknek nagyobb erőfeszítéseket kell tennie (szüleivel együtt) az egzisztenciális feltételek megteremtése érdekében. Ezért érthető is, hogy már a gyermekkor korai szakaszában megkezdődik a gyermek munkára nevelése, munkába nevelődése. A tradicionális kispolgári értelmiség, a fejlettebb materiális háttérrel rendelkezve másabb fajta kulturális mintázatot szolgáltat a gyermek számára. Ezekben a családokban a gyermek szellemi gyarapodását, művelődését (francia, német magánóra) tartják szem előtt, és töretlenül az individuális érvényesülésére (hegedű- és zongoralecke) koncentrálnak. Mindkét gyermeknevelési mintázatban azonos a szülői figyelmességen alapuló jutalmazás: a gyermek kötelességének teljesítéséért *Cimbora*, vagy valami másféle jutalom jár. A jutalom a gyermeki tevékenység motiválásának leghatékonyabb eszköze. Megjegyzendő, hogy ezekben az írásokban feltűnnek az új apafigurák is - aikik a megkésett - szabadelvűbb szülői (apai) nevelési stílus hordozói. Ezzel szemben - amint kitűnik a falusi gyermekek beszámolóból - természetesen ott honol a távolságtartó „autokratikus” apakép is (Pukánszky, 2001).

A minden napos gyermekszerepekről referáló személyes beszámolók komparatív elemzései egyértelműen kimutatható: a két világháború között az erdélyi magyar gyermek legfontosabb dolga és kötelessége az imádkozás mellett a munka és a tanulás. Az eredményeket a szülői kontroll, a családi elvárások, a tekintélyviszonyok, a nevelési módszerek és a hagyományok függvényében kellett kamatoztatnia. A gyermekkek napirendje alapján – amelyeket joggal nevezhetjük a kor sűrített gyermekképének is – megállapítható, hogy az elénk tárulkozó differenciált gyermekkép társadalmilag és kultúrálisan determinált, ami egybevág Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005) vizsgálati eredményeivel is. Ennek a gyermekképnek közös attribútumai az alakíthatóság, a formálhatóság, amely alapot teremt a hasznos emberré és állampolgárrá neveléshez. A gyermekben viszont a felnőttek nem a gyermekies vonásokat kutatják és tartják szem előtt, hanem a jövendő felnőttet. A gyermek tehát nevelésre szorult lény és nevelése csupán a testi és lelki kontroll kísérétében lehetséges. Az eszményi gyermek képezhetősége hangsúlyozódik a történetekben megjelenített jutalmazás és büntetés módszerén keresztül is. Ez a fajta utalás már a praktikus gyermekfelfogás irányvonalait szabja meg.

Összegzés

Megállapítható, hogy a szerkesztők (felnőttek) szemüvegén keresztül vizsgált gyermeklapból sokszínű erdélyi gyermekkor-narratívák rajzolódnak ki. A fenti elemzésünkben két egymással ellentétes gyermekkép konstruálódási folyamatának vizsgálatát céloztuk meg. A „rosszcsont gyermek” és a „szófogadó gyermek” narratíváján keresztül arról győződhetünk meg, hogy egy időben, egymás mellett gyermekképek sokfélesége tárul elénk. A gyermeklapban nagy népszerűségnek örvendő Öcsike-történetek alapján Benedek Elek a korban honos gyermeknevelési eszmék megformálását, egy

forradalmibb gyermeki világkép megjelenését sürgeti. A reformpedagógiából gyökerezhető gyermekképe egy innovatív, gyermekközpontú nevelési eszmény hirdetője. A Cimbora-történetekből, akárcsak a gyermeki beszámolókból kiszűrhető minden nap cselekvésekben egyértelműen kirajzolódik az adott kor erkölcsi képlete, amely alapján a jó gyermek imáza releválódik. E sűrített képlet szerint a két világháború között nevelkedő gyermek - mint hűséges Cimbora olvasó - a kor társadalmi valóságában magatartását elsősorban önmaga javára, de ugyanakkor nem a felnőttek kárára vezérli (Fodor, 2007).

Szakirodalom

- Balázs M. (1970): *Benedek Elek. Írók, képek.* Budapest, Tankönyvkiadó
- Bóka L.(1962): *Arcképvázlatok és tanulmányok. Benedek Elek.* Budapest, Akadémiai Kiadó
- Balogh E. (1981) (szerk.): *Romániai Magyar Irodalmi Lexikon.* Bukarest, Kriterion Könyvkiadó.
- DeMause, L. (1989): Evolution der Kindheit. In: DeMause (Hrsg.): *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit.* Frankfurt am Main, Suhrkamp
- Fodor L. (2007): *Neveléselmélet.* Kolozsvár, Ábel Kiadó
- Golnhofer E., Szabolcs É. (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó
- Gudjons, H. (2008): *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch.* Bad Heilbrunn, Klinkhardt UTB, (10. auflage), 103-105.
- Hegedűs I. J. (2006): *Benedek Elek monográfia.* Csíkszereda, Pallas-Akadémia
- Hendrick, H. (2003): *Child Welfare,* London, Polity Press.
- Herbart, J. F. (1956): *Allgemeine Pedagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.* Reclam, Leipzig, 32.1.
- James, A., Jenks, Ch., Prout, A. (1998): *Theorizing Childhood.* London, Falmer Press
- Krippendorff, K.(1995) : *A tartalomelemzés módszertanának alapjai.* Budapest, Balassi Kiadó.
- Kron, W. F. (2003): *Pedagógia.* Budapest, Osiris Kiadó
- Marton L. (1975): *Elek nagyapó.* Bukarest, Ion Greangă Kiadó
- Pomogáts B. (2004): *Erdélyi tetőn.* Csíkszereda, Pallas – Akadémia Kiadó, 63.
- Pukánszky B. (2001): *A gyermekkor története.* Budapest, Műszaki Kiadó
- Rousseau, J. J. (1957): *Emil, avagy a nevelésről.* (Ford. Győri János) Budapest, Tankönyvkiadó, 380.
- Sántha K. (2013): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. In. *Iskolakultúra.* 23. évf. 2.sz. 82-91.

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN

- Szabó Zs. (1979) (szerk.): *Benedek Elek irodalmi levelezése 1921-1925.* I. Bukarest, Kriterion Kiadó, 56, 125, 194-195.
- Szabó Zs. (1984) (szerk.): *Benedek Elek irodalmi levelezése 1925-1928. II.* Bukarest, Kriterion Kiadó, 204-242.
- Szabolcs É. (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* Műszaki Kiadó, Budapest
- Szabolcs É. (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. In: *Iskolakultúra.* 3.sz. 27-31.
- Tröger, W.(1977): *Erziehungsziele, Ehrenwirth.* München 86-87.
- Végh B.B.(2006): *Magyar gyermekirodalom.* Kolozsvár, Babeş–Bolyai Tudományegyetem
- Zrinszky László (1997): A nevelés elméletének és gyakorlatának perspektívái. In Bábosik I. (szerk): *A modern nevelés elmélete.* Telosz Kiadó, Budapest, 223-232.

Szöveges források:

- Cimbora, I.évf. 1.sz, I.évf. 3.sz.
- Cimbora, II.évf. 7.sz. 111.
- Cimbora, III.évf. 34.sz, 37.sz, 39.sz., 46.sz.
- Cimbora, V.évf. 2.sz., 16.sz.,43. sz.
- Cimbora, VI. évf.
- (Cimbora, 1925, 3.sz., 4.sz., 5. sz., 7.sz., 9.sz., 11.sz., 14. sz., 16.sz., 18.sz., 22.sz., 24.sz., 25.sz., 29.sz).
- Cimbora, VII.évf. 35. sz.
- Cimbora, VIII.évf. 8.sz.

KISEBBSÉGI PEDAGÓGUSHALLGATÓK TANULÁSI ÚTVONALAI

STARK GABRIELLA MÁRIA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Elméleti felvezetés

Tanulmányunkban a kisebbségi tanulási útvonalakat a kisebbségi magyar közösségek szemszögéből vizsgáljuk. A kisebbségi magyar közösségek nem egységesek sem létszámban, sem belső szociodemográfiai szerkezetükben (Kiss, 2012). A határon túli magyarság, a Magyarországgal szomszédos országban élő kisebbségi magyar közösségek (ausztriai, szlovéniai, horvátországi, illetve a négy nagy közösség: erdélyi, szlovákiai, vajdasági és kárpátaljai (Bárdi, Fedinec és Szarka, 2008; Bárdi, Fedinec és Szarka, 2011) közül vizsgálódásunkban a partiumi régióban élő magyar kisebbségekre fókuszálunk (erdélyi, kárpátaljai).

A vizsgálatunk tárgyát képező magyar kisebbségek esetében anyanyelvi oktatásról beszélhetünk (Papp, 2012, 5), mivel az erdélyi és kárpátaljai magyarság saját anyanyelvén részesül(het) az oktatásban, s ez az oktatás kiterjed a rendszer egészére az óvodától a felsőfokú képzésig. Mivel a kisebbségi nyelv használata lehetővé válik a felsőoktatásban is, ezért hangsúlyos a kisebbségi identitásépítő jellege.

Condron, Heckmann és McDonough vizsgálataira alapozva Papp (2012, 9) egységes rendszerbe foglalja a kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezőket, két dimenzió mentén. Egyik dimenziót a rendszer szintjei képezik: oktatási rendszerhez kapcsolódó tényezők (makroszint), iskolához kapcsolódó tényezők (mezoszint), egyénhez, családhoz kapcsolódó tényezők (mikroszint). A másik dimenziót az etnicitás képezi, ugyanis a kisebbségi oktatást magyarázó tényezőket azserint is kategorizálja, hogy közvetlenül összefüggenek az etnicitással, vagy pedig a kisebbségi lét szempontjából semlegesek. A pedagógusképzés az egyik ilyen makroszintű, etnikailag semleges magyarázó tényezőt jelenti ebben a megközelítésben, a kisebbségi tanulási útvonalak pedig mezoszintű, etnicitással összefüggő tényezőt jelentenek. Tanulmányunkban a pedagógusképzést vizsgáljuk meg kisebbségi tanulási útvonalak szemszögéből.

A szakirodalomban a tanulói utak, tanulási útvonalak, oktatási útvonalak megnevezéssel találkozunk. A *tanulói utak* alatt általában „az iskolarendszeren átvezető, nagyrészt a rendszer által a tanulók számára kijelölődő különböző oktatási szinteket érintő útvonalakat értjük”, s elsősorban a formális oktatásra vonatkozik (Imre, 2010, 53). Az iskolai szintekből és átmenetekből összetevődő *tanulási útvonalak* az iskolai életútra

vonatkoznak, Papp szerint (2012, 10) makro és mezo szinten ragadhatóak meg. A tanulási útvonalak esetében a munkaerőpiaci relevancia az egyik központi kérdés, ezért e tanulási útvonalak kérdése gyakran a képzési kínálat átalakulása és az eredményesség (Imre, 2010), illetve ehhez kapcsolódóan a lemorzsolódás és iskolai kudarc problémakörében jelentkezik (Fehérvári, 2012). Papp (2012, 14-15) szerint a munkaerőpiaci relevancia mellett kisebbségi környezetben e kérdést áthatja még a többségi-kisebbségi viszony, illetve az etno- és kisebbségpolitikai kontextus, s ennek függvényében két jellegzetes tanulási útvonalat emel ki (bár megjegyzi, hogy számos más útvonal is lehetséges). Az egyik végletet a *tisztán kisebbségi tanulmányi útvonal* képezi, a másik végletet a *többségi útvonal* képezi, mely az asszimiláció lehetőségét hordozza magában.

ISCED 1, 2	ISCED 3	ISCED 5, 6	Iskolai út jellege	Megjegyzés
		Magyar	Kisebbségi útvonal	Etnikai revival
Magyar	Magyar	Nem magyar ny.	Részleges-többségcentrikus	kései Pragmatizmus Szakkínálat szűkössége
Magyar		Magyar	Részletes, váltó kisebbségcenrtikus	-Ritka
	Nem magyar ny.	Nem magyar ny.	Részleges többségcentrikus	Asszimiláció perspektívája
	Magyar	Magyar	Részleges kisebbségcenrtikus	Ritka
Nem magyar ny.	Magyar	Nem magyar ny.	Részleges, váltó többségcenrtikus	Ritka
		Magyar	Részleges, kisebbségcenrtikus	kései Ritka
	Nem magyar ny.	Nem magyar ny.	Többségi útvonal	Asszimiláció perspektívája

1. ábra: *Kisebbségi oktatási útvonalak* (Forrás: Papp, 2012, 15)

Természetesen a tisztán kisebbségi oktatási útvonalak mellett *vegyes nyelvű oktatási útvonalakkal* is találkozunk, egyre gyakoribb a jelenség, hogy a szülő úgy dönt, hogy az oktatási szint valamelyik szakaszán az állam tannyelvén működő iskolába iratja a gyermeket, (Sorbán, 2012).

A pedagógusképzés kiemelt terepet jelent a kisebbségi oktatás számára. Csata és társai szerint a pedagógusképzés az egész oktatás önmagát reprodukáló szegmentuma (Csata, Márton, Papp, Salat és Péntek, 2010, 78). Az ideologikus diskurzusban megnyilvánul az a szándék, hogy a pedagóguspályát a nemzeti közösség szempontjából küldetésként, szimbolikusan fölértékeljék, ez a szimbolikus felértékelés azonban nem ellensúlyozhatja a valós körülményeket, melyek tovább rontják a pálya presztízést.

Az általunk vizsgált kisebbségi tanulási útvonal (Papp, 2012) a pedagógusképzésben is nyomon követhető. A pedagógusképzésbe jelentkező hallgatók általában anyanyelven végzik tanulmányaikat (alsófokon, ISCED 1,2; középfokon – ISCED 3 és a felsőoktatásban – ISCED 5,6), s utána anyanyelven kezdik oktatói pályájukat, tehát a kisebbségi tanulási útvonalat a kisebbségi tanítási útvonal felvállalása követi.

A vizsgálat eredményeinek bemutatása

A kisebbségi pedagógushallgatók tanulási útvonalait egy empirikus elemzés tükrében mutatjuk be. Elemzésünket a Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET) című projekt 2014-es kérdőíves adatfelvételének adatbázisa alapján valósítottuk meg.

Vizsgálatunk során a következő kérdésekre kerestük a választ: Milyen sajátosságai vannak a kisebbségi pedagógusképzésnek a partiumi régióban? Hogyan illeszkedik be a pedagógusképzés a kisebbségi tanulási útvonalakba?

Az elemzés tárgyát képező adatbázis 2014 tavaszán a Partiumi régió felsőfokú pedagógusképző intézményeiben tanuló első éves hallgatók körében készült. A kutatás alapsokaságát 976 fő képezte, a mintába 306 első éves pedagógushallgató került (31%) a Partium három régiójából (Magyarország: Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Nyíregyházi Főiskola; Ukraina: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola; Románia: Babeş–Bolyai Tudományegyetem, a Partiumi Kereszteny Egyetem, Nagyváradon Állami Egyetem).

Jelen elemzésünkben a mintát az anyanyelv és egyetemi tanulmányok nyelve alapján rétegekbe soroltuk, kialakítva a többségi és kisebbségi hallgatók csoportját ($N=304$, mivel 2 hallgatót hiányos adatok miatt nem tudtunk besorolni a többségi/kisebbségi kategóriákba). A többségi hallgatók csoportjába azokat soroltuk, akik az állam nyelvén anyanyelven tanulnak (magyarországi magyar, romániai román), a kisebbségi hallgatók csoportjába pedig azokat a hallgatókat soroltuk, akik kisebbségi pedagógusképzésben vesznek részt (Romániában magyarul, Ukrainában magyarul). Vizsgálati kérdéseink a kisebbségi pedagógushallgatókra irányulnak, kontrollként mutatjuk be a többségi pedagógushallgatók jellemzőit.

1. táblázat: Többségi és kisebbségi hallgatók rétege (Forrás: Szaktárnet, 2014)

Többségi hallgatók			Kisebbségi hallgatók		
Magyarországi magyar	Románai román	Összesen többségi	Románai magyar	Ukrainai magyar	Összesen kisebbségi
53%	12.8%	65.8%	15%	19.2%	34.2%

Mint az 1. táblázatban is láthatjuk, a minta kétharmadát a többségi hallgatók képezik (ennek is felét a magyarországi többségi hallgatók), az egyenegyedét pedig a kisebbségi (románai magyar, illetve ukrainai magyar hallgatók). Mivel a többségi román minta számottevően kisebb a többségi magyar mintánál, ezért következtetéseinket fenntartásokkal fogalmazzuk meg.

Az elméleti megalapozásban felvázolt tanulási útvonalakat nyomon tudtuk követni a hallgatói mintában a középiskolai és egyetemi tanulmányok tannyelvénél alapján.

2. táblázat: Tisztán kisebbségi és váltó tanulási útvonalak (Forrás: Szaktárnet, 2014)

Középiskolai tanulmányok nyelve	Többségi hallgatók			Kisebbségi hallgatók			Összesen
	Magyarországi magyar	Románai román	Összesen többségi	Románai magyar	Ukrainai magyar	Összesen kisebbségi	
Magyar	97.4%	8.3%	80.3%	95.5%	87.5%	91%	84%
Román	0%	91.7%	17.6%	0%	0%	0%	11.5%
Ukrán	0%	0%	0%	0%	8.9%	5%	1.7%
Magyar és román	0%	0%	0%	4.5%	0%	2%	0.7%
Magyar és idegen nyelv	2%	0%	1.6%	0%	0%	0%	1%
Magyar és ukrán	0.7%	0%	0.5%	0%	1.8%	1%	0.7%

A románai, illetve ukrainai magyar hallgatók esetében a tisztán kisebbségi tanulási útvonal rajzolódik ki (95.5%, ill. 87.5%), magyar nyelvű középiskolai tanulmányait magyar nyelvű felsőoktatásban folytatták. A románai magyar hallgatók 8.3%-ánál rajzolódik ki az asszimiláció perspektívájával jellemző váltó útvonal (Papp, 2012, 15), mivel az anyanyelvi középiskolai tanulmányok után román nyelvű pedagógusképzésbe jelentkeztek. Az ukrainai magyar hallgatók 8.9%-ánál egy másik váltó útvonal, a késői kisebbségcentrikus tanulási útvonal (Papp, 2012, 15) mintázata rajzolódik ki: az állam nyelvén folytatott középiskolai tanulmányok után magyar nyelvű pedagógusképzésben kezdték el felsőfokú tanulmányait.

A pedagógusjelöltek pálya iránti elkötelezettségét több mutatóval elemeztük: a pedagógusképzés volt-e első továbbtanulási opciójuk; szándékoznak-e pedagógusként elhelyezkedni; 10 éven belül gondolkodnak-e pályaelhagyáson; illetve milyennek tartják a pedagóguspálya presztízsét. A pedagóguspálya iránti elköteleződést a tanulási útvonal tanítási útvonalként való folytatásaként értelmeztük.

3. táblázat: Pedagógusképzés mint első továbbtanulási opción (Forrás: Szaktárnet, 2014)

Pedagógus-képzés mint I. Opció	Többségi hallgatók			Kisebbségi hallgatók			Összesen
	Magyarországi magyar	Romániai román	Összesen többségi	Románai magyar	Ukrajnai magyar	Összesen kisebbségi	
Igen	81.2%	100%	87.7%	86.4%	58.2%	70.7%	79.9%
Nem	18.8%	0%	13.3%	13.6%	41.8%	29.3%	20.1%

A 3. táblázat adatsorából kitűnik, hogy a megkérdezett többségi román hallgatók mindegyike elsősorban pedagógusképzésbe szeretett volna jelentkezni. A kisebbségi hallgatók közül a romániai magyar hallgatók nagy többségének is (86.4%) ez volt az első továbbtanulási opciója, viszont a kárpátaljai magyar hallgatóknak majdnem fele (41.8%) nem ezen a szakon szeretett volna továbbtanulni (a különbségek szignifikánsak, $p<0,000***$).

Ezek az adatok szoros összefüggésben állnak a pedagógusjelöltek pedagógusként való elhelyezkedési szándékával. A többségi román hallgatók 91.4%-a feltétlenül pdagógusként szeretne elhelyezkedni, a kisebbségi romániai hallgatóknak pedig a 84.1%-a. A kárpátaljai kisebbségi hallgatók majdnem fele bizonytalan e kérdést illetően, majdnem egyötöde csak akkor vállalna pedagógusi munkát, ha más lehetősége nem volna, egytizede pedig egyáltalán nem vállalna pedagógusi munkát (a különbségek szignifikánsak, $p<0,000***$). Felvetődik a képzés megtérülési rátájának² (Polónyi, 2004) kérdése a kárpátaljai pedagógushallgatók körében: mekkora lesz a pedagógusképzés társadalmi megtérülési rátája, ha a képzésben részt vevők nagy része nem akar pedagógusként dolgozni?

4. táblázat: Pedagógusként való elhelyezkedés szándéka (Forrás: Szaktárnet, 2014)

Pedagógus-ként való elhelyezkedés	Többségi hallgatók			Kisebbségi hallgatók			Összesen
	Magyarországi magyar	Romániai román	Összesen többségi	Románai magyar	Ukrajnai magyar	Összesen kisebbségi	
Igen, mindenképp	86.3%	91.4%	87%	84.1%	27.8%	53.5%	75.9%
Talán	13.1%	8.6%	11.8%	13.6%	44.4%	30.3%	18.2%
Csak ha nincs más lehetőség	0%	0%	0%	0%	16.7%	9.1%	3.1%
Nem	0%	0%	0%	0%	9.3%	5.1%	1.7%
Nem tudom	0.7%	1%	0.5%	2.3%	1.9%	2%	1%

Az 5. táblázat adatai szerint a pedagóguspálya elhagyásának szándéka alacsonyabb a többségi hallgatók körében (6%), mint a kisebbségi hallgatók körében (25%). A romániai

² A megtérülési rátá a hányados, amely az oktatási ráfordítások jelenértéke és az oktatás eredményeként várható hozamok jelenértéke között képezhető (Polónyi, 2004, 5)

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN

magyar hallgatók körében elég alacsony (11.4%), ám a kárpátaljai magyar pedagógushallgatók körében magas, a megkérdezett hallgatók egyharmada elhagyná a pedagóguspályát 10 éven belül (a különbségek szignifikánsak, $p<0,01^{**}$).

5. táblázat: Pedagóguspálya elhagyásának szándéka (Forrás: Szaktárnet, 2014)

Pedagógus-ként való elhelyezkedés	Többségi hallgatók			Kisebbségi hallgatók			Összesen
	Magyarországi magyar	Romániai román	Összesen többségi	Románai magyar	Ukrajnai magyar	Összesen kisebbségi	
Egyáltalán nem valószínű	34.9%	44.1%	37.2%	38.6%	18.4%	28.7%	34.3%
Nem valószínű	58.4%	52.9%	56.8%	50%	44.9%	46.8%	53.4%
Valószínű	4%	2.9%	3.8%	11.4%	30.6%	21.3%	9.7%
Nagyon valószínű	2.7%	0%	2.2%	0%	0%	3.2%	2.5%

A 3., 4. és 5. táblázatban bemutatott mutatók fordítottan korrelálnak a pedagogusszak presztízsének megítélésével (lásd 6. táblázat). A variancialízis eredményei szerint többségi hallgatók alacsonyabbnak ítélik meg a pedagogusszak presztízsét, mint a kisebbségi hallgatók. A kisebbségi hallgatók nem azonos módon ítélik meg szakuk presztízsét: noha a kárpátaljai magyar hallgatóknak nem a pedagoguszak volt az első opciója, s kevesebben szeretnének pedagógusként elhelyezkedni, mégis több mint 1 ponttal magasabbnak ítélik a szak presztízsét mind saját véleményük, mind az egyetem közvéleménye szerint; romániai hallgatótársaikhoz képest.

6. táblázat: Pedagógusszak presztízsének megítélése (Forrás: Szaktárnet, 2014)

Pedagógusszak presztíze (1-8 skála)	Többségi hallgatók			Kisebbségi hallgatók			Összesen/ Anova
	Magyarországi magyar	Romániai román	Összesen többségi	Románai magyar	Ukrajnai magyar	Összesen kisebbségi	
Szerinted... MStdD	5.45 1.54	6.17 1.48	5.59 1.55	5.29 1.61	6.42 1.59	5.95 1.69	5.71 1.60 NS/***
Egyetem „közvéleménye”	4.841.73	5.711.40	5.001.70	5.471.60	5.621.80	5.561.71	5.191.72 */**

A pedagóguspálya iránti elköteleződés mellett a kisebbségi pedagóguspálya iránti elköteleződést is vizsgáltuk. Varianciaanalízzel megvizsgáltuk, hogy a hallgatók milyen szívesen vállalnának munkát bizonyos intézménytípusokban. A 7. táblázat adatai szerint a kisebbségi hallgatók szívesebben vállalnának munkát nemzeti kisebbségi iskolában többségi társaikhoz képest (a különbségek szignifikánsak, $p<0,000^{***}$). Ezt a kirajzolódó tendenciát a kisebbségi oktatás iránti elköteleződés, illetve a kisebbségi tanulási útvonal

kisebbségi tanítási útvonalként folytatásaként értelmeztük. A roma kisebbségi tanulókkal szemben már nem ilyen nyitottak a hallgatók, mint a nemzeti kisebbségi tanulókkal szemben, mivel roma többségű iskolában vállalnának legkevésbé szívesen munkát mind a többségi, mind a kisebbségi hallgatók.

7. táblázat: Munkahelyként választandó intézmény típusa (Forrás: Szaktárnet, 2014)

Választandó intézménytípus(1-5 skála)	Többségi hallgatók			Kisebbségi hallgatók			Összesen/ Anova
	Magyar- országi magyar	Romániai román	Összesen többségi	Románai magyar	Ukrajnai magyar	Összesen kisebbségi	
Nemzetiségi kisebbségi iskola	2.22	2.71	2.31	3.01	3.07	3.05	2.56***
Roma többségű iskola	1.83	2.25	1.91	1.90	1.73	1.81	1.88 NS
Fogyatékkal élők iskolája	2.19	2.71	2.29	2.19	2.36	2.28	2.29 NS
SNI-s tanulókat integráló iskola	2.09	3.00	2.27	2.28	2.08	2.17	2.23 NS/***

Összegzés

A Szaktárnet adatbázis elemzése révén a többségi és kisebbségi pedagógushallgatók pár lényeges jegyét igyekeztünk megragadni tanulási útvonalaink tükrében. A többségi hallgatók esetében a tiszta többségi tanulási útvonalak rajzolódtak ki, a kisebbségi hallgatók esetében pedig a tisztán kisebbségi tanulási útvonalak. Ám a kisebbségi hallgatók körében megjelentek a váltó tanulási útvonalak is, a romániai hallgatók esetében az asszimiláció perspektívája, a kárpátaljai hallgatók esetében pedig a kései kisebbségcentrikus váltó útvonal.

A pedagógusképző tanulási útvonal az esetek nagy részében tanítási útvonallá alakul, mind a többségi, mind a kisebbségi hallgatók esetében. A kárpátaljai minta kicsit másabb sajátosságokkal jellemzhető, itt alacsonyabb a pedagógusképző tanulási útvonal tanítási útvonallá való átalakulása.

Az etnicitás mint erőteljesen meghatározó tényező jelentkezik; a többségi és kisebbségi pedagógushallgatók megkülönböztető jegyekkel bírnak a pedagóguspálya iránti elköteleződést illetően, ugyanakkor a kisebbségi pedagógushallgatók körében is különbségeket fedezhetünk fel országonként: nemcsak a kisebbségi létféleltség, de a társadalmi-földrajzi kontextus is erős befolyásoló tényezőként jelentkezik.

Szakirodalom

- Bárdi N., Fedinec Cs., Szarka L. (2011): *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*, Columbia University Press
- Bárdi N., Fedinec Cs., Szarka L. (2008): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*, MTA Kisebbségkutató Intézet, Gondolat Kiadó, Budapest
- Csata Zs., Márton J., Papp Z. A., Salat L., Péntek J. (2010): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához*, Ábel Kiadó, Kolozsvár
- Fehérvári A. (2012): Tanulási utak a szakképzésben, *Iskolakultúra*, 2012/7-8. 3–19.
- Imre A. (2010): Tanulói és tanulási utak a 90-es években, *Educatio*, 2010/2. 251–263.
- Kiss T. (2012): Demográfiai körkép. A kisebbségei magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében, *Educatio*. 2012/1. 24–48.
- Papp Z. A. (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei, *Educatio*, 2012/1. 3–23.
- Polónyi I.(2004): *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Felsőoktatáskutatási Intézet, Budapest. edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/294. Utolsó letöltés: 2015. 01. 28.
- Sorbán A. (2012): *Kisebbség – társadalomszerkezet – kétnyelvűség*. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről, 42. sz. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár

AZ OKTATÁSI TEVÉKENYSÉGEKHEZ FŰZŐDŐ POZITÍV ATTITŰD JELLEMZŐI KISISKOLÁSKORBAN

SZILVESZTER LÁSZLÓ SZILÁRD

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A tanulási motiváció struktúrájának meghatározására, a különböző motívumok osztályozására irányuló kutatások az 1990-es évektől kezdődően azt hangsúlyozzák, hogy az iskolai tevékenységekhez fűződő pozitív attitűd valójában egy dinamikus, öndetermináló folyamat, nem kizárolag belső és külső hatásokra adott pusztta reakciók együttese. Ennek értelmében a tanulás összekapcsolódik az iskolai tevékenység iránti pozitív attitűddel, a motiváció pedig meghatározja a tanulási folyamatnak. A tanulói személyiségen belül tehát nem lehet szigorúan elkülöníteni a kognitív és nem kognitív tényezőket (Mills, 1991; Ridley, 1991; Ford, 1992; Csíkszentmihályi, 1997), a tanulási motiváció működése pedig korántsem függetleníthető attól a tanulási környezettől, amelyben az adott tanuló részt vesz (Rueda és Moll, 1999; Réthy, 2001, 2002).

A tanulási motiváció ugyanakkor elválaszthatatlan a tanulási tevékenységekben nyújtott teljesítménytől, az egyes személyiségtulajdonságok, készségek, képességek viselkedési formák alakulásától. Hiszen a tanulás utáni vágy csak a tanulási tevékenység során alakul ki, és szoros összefüggésben van ennek hatékonyságával, az ezt kísérő sikér, kudarc, szorongás vagy az önbizalom növekedésének függvényében befolyásolja az egyén adott tevékenységformához fűződő attitűdjét. A különböző motívumok és készségek, képességek tehát szoros kölcsönhatásban vannak egymással, a személyiség kognitív affektív és szociális dimenziója pedig egyaránt szerepet játszik az egyéni motivációs rendszer alakulásában (Nagy, 2000; Forgács, 2001; Csapó, 2002; Józsa, 2005).

Az alábbiakban bemutatásra kerülő vizsgálat arra keresi a választ, hogy a tanulás iránti pozitív attitűd milyen összefüggésben van az oktatási folyamat egyéb tényezőivel, illetve melyek a a tanulási motiváció jellemző sajátosságai az általános iskola második-negyedik osztályai szintjén. A különböző motívumok kisiskoláskorban ható struktúrájának feltárásán túlmenően tehát, szükségesnek tartottuk annak a vizsgálatát is, hogy a motiváció milyen összefüggésben van az oktatási folyamat értékelési formáival, illetve melyek azok a motívumok, amelyek leginkább hozzásegítik a tanulókat a megfelelő eredmények eléréséhez.

Az előzetes felmérés módszerei, eszközei, lebonyolítása

Az előzetes felmérés során három, egymástól eltérő szociokulturális környezetben működő marosvásárhelyi iskola, 130 alsó tagozatos tanulóját kértük fel egy bevezető kérdésből és 10 nyílt kérdésből álló motivációs teszt megoldására. A tesztkérdéseket az University of Lancaster, Department of Educational Research útmutatásai alapján állítottuk össze, tudva, hogy ezeket a kérdéseket néhány magyarországi kutatás már eredményesen használta (pl. Réthy, 1988; Orossz, 1997). Az iskolás csoportnak az iskolai munkával, feladatmegoldással, a tanítónöhöz és az osztályközösséggel fűződő viszonyával kapcsolatos kérdésekre kellett felelniük, és válaszaikat megindokolniuk. A kérdések a következők voltak:

1. *Szeretnéd az osztályban leggyorsabban megoldani a feladatokat? Miért?*
2. *Amikor felelsz, félsz-e attól, hogy az egész osztály butának gondol? Miért?*
3. *Ha a tanító néni megszid, később búsulsz-e miatta? Miért?*
4. *Szeretsz-e új feladatot megoldani, még ha ezek nehezek is? Miért?*
5. *Szeretsz iskolába járni? Miért?*
6. *Fontos-e neked, hogy a tanító néni téged jelöljön ki egy feladatra? Miért?*
7. *Zavar, ha a tanító néni kérdez valamit, amikor felelsz? Miért?*
8. *Örülsz, ha téged hívnak ki a táblához egy érdekes feladat megoldásánál? Miért?*
9. *Szeretsz házi feladatot megoldani? Miért?*
10. *Szoktál-e a tanító néni kérdéseire előbb válaszolni, mint a többiek? Miért?*

A minta tíz kérdésének értékelésében, nem a kapott válaszokra, hanem a válaszokat követő indoklások elemzésére fektettünk hangsúlyt. Az előzetes felmérés segítségével ugyanis, annak vizsgálatára törekedtünk, hogy a kérdésekre adott feleletek minőségétől eltekintve milyen tanulói motívumokat jelölnek a választásokat alátámasztó indoklások, illetve hogyan lehetséges az így feltárt motívumok csoportosítása. A feldolgozás után összesen 593 értékelhető válasz került elemzésre, a kérdésekre adott válaszok a következő pozitív és negatív motívumokra mutattak rá: az iskolai teljesítmény iránti igény, kíváncsiság, kudarc-orientáltság, presztízzszükséglet, pozitív nevelői megerősítés iránti igény, sikerorientáltság, teljesítményszorongás, a társadalmi elvárásoknak való megfelelés igénye, megismerés utáni vágy, a nevelővel való pozitív érzelmi kapcsolatra törekvés, a szociális kontroll, a pozitív megerősítés iránti közömbössége. A vizsgálatnak ebben a szakaszában, a kisiskoláskorban ható főbb tanulási motívumokat a következőképpen csoportosítottuk:

1. *Kognitív érdeklődés, megismerés utáni vágy, kíváncsiság.*
2. *Teljesítménymotiváció, sikerelmény iránti igény, versenyszettel.*
3. *Értékelés, pozitív megerősítés iránti igény.*
4. *Társadalmi elvárásoknak való megfelelés igénye.*
5. *Presztízzszükséglet, megfelelő szociális státusz elérésére való törekvés.*

6. *Pozitív szociális kapcsolatok iránti igény, a nevelővel való pozitív érzelmi kapcsolat mint szükséglet, szülők iránti pozitív attitűd.*
7. *Kudarckerülés szükséglete: félelem az értékeléstől, rossz osztályzattól, presztízs elvesztésétől, negatív szociális státus kivívásától.*
8. *Kudarorientáltság: szorongás, a sikerélmény hiánya.*
9. *A megismérési motívumok, a teljesítménymotiváció, a kognitív érdeklődés hiánya.*
10. *A társadalmi elvárásoknak való megfelelés hiánya, a szociális kontroll, a társadalmi megerősítés iránti közömbös attitűd.*

Kutatásunk második lépéseként, arra kerestük a választ, hogy mennyiben lehetséges a tanuló iskolai tevékenységét szabályozó motívumkategóriáknak egyfajta hierarchikus rendszerbe foglalása a tanórai aktivitás, érdeklődés mértéke, a tanuláshoz való viszonyulás minőség alapján. Az előzetes felmérés eredményeként létrehozott 10 motívumkategóriát ezért a következő főcsoportokba soroltuk be:

I. Internalizált tanulási motívumok (általában kiülső tényezők által nem befolyásoltak):

1. Kognitív érdeklődés, megismérés utáni vágy, kíváncsiság.
2. Társadalmi elvárásoknak való megfelelés igénye.

II. Külső hatások által kiváltott belső motívumok:

1. Teljesítménymotiváció, sikeresmény iránti igény, versenyszemmel.
2. Értékelés, pozitív megerősítés iránti igény.

III. Az iskolai teljesítményt befolyásoló szociális motívumok:

1. Presztízzszükséglet, megfelelő szociális státus elérésére való törekvés.
2. Pozitív szociális kapcsolatok iránti igény, a nevelővel való pozitív érzelmi kapcsolat mint szükséglet, szülők iránti pozitív attitűd.

IV. A tanulói teljesítményt, aktivitást fékező motívumok:

1. Kudarckerülés szükséglete: félelem az értékeléstől, rossz osztályzattól, presztízs elvesztésétől, negatív szociális státus kivívásától.
2. Kudarorientáltság: szorongás, a sikerélmény hiánya.

V. Az iskolai teljesítményt gátoló negatív tanulási motívumok:

1. A megismérési motívumok, a teljesítménymotiváció, a kognitív érdeklődés hiánya.
2. A társadalmi elvárásoknak való megfelelés hiánya, a szociális kontroll, a társadalmi megerősítés iránti közömbös attitűd.

Hipotézisek

Az előzetes felmérés eredményei alapján levonható következtetések egyrészt a kisiskoláskorban ható tanulási motívumok feltárására és csoportosítására, másrészt egy hierarchikus motívumkategória-rendszer kidolgozására adtak lehetőséget. A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a fent bemutatott 5 motívumkategória összefüggésbe hozható-e a tanulás hatékonyságával, illetve az iskolai értékelés különböző mutatóival. Kutatásunk második részében a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- az internalizált, belső motívumok, vagyis a kognitív megismerés utáni vágy és a belsővé vált társadalmi elvárások kategóriájába tartozó motívumok jelenléte képezi a legerősebb hajtóerőt a tanulásra, a tanítási órán való aktív és produktív részvételre;
- a teljesítményorientáció, sikerélmény iránti igény, versenyszellel, pozitív megerősítés iránti igény képezik a tanulói személyiség azon motivációs összetevőit, amelyek szintén fontos szerephez jutnak az iskolai tevékenységek és a tanulói teljesítmény hatékonyságának biztosításában, de nem olyan mértékben, mint az előző motívumkategória összetevői;
- az iskolai teljesítményt befolyásoló szociális motívumok feltételei lehetnek, és pozitívan befolyásolhatják a tanulói tevékenység minőségét, mivel azonban nem kimon-dottan tanulási motívumok, jelenlétéük nem vezet feltétlenül a tanuló jobb teljesítményéhez;
- a kudarckerülés és kudarcorientáltság motívumai inkább fékezik, mint elősegítik a tanulói aktivitást. A szorongás, rossz osztályzattól való félelem, sikerélmény hiánya, olyan faktorok, melyek általában a túlzott pedagógusi követelményeknek, vagy a megfelelő tanulói képességek hiányának következményeként jönnek létre. Ezeknek a motívumok dominanciája a tanuló motivációs rendszerében nem jelenti a tanulástól való teljes elfordulást, hanem egy olyan helyzetként jelentkezik, amelyben a tanulási feladat állandó, többnyire áthidalhatatlan problémaként jelentkezik a tanuló számára;
- az ötödik csoportba tartozó faktorok, a motivációs rendszer fejletlenségére, a tanulási motívumok hiányára utalnak, így inkább gátolják a tanulási folyamatot, nem járulnak hozzá a tanulás hatékonyságához.

A kutatás módszerei, eszközei, eljárásai

A kisiskoláskorban ható tanulási motívumok felmérésének és osztályozásának megközelítéseként a már bemutatott nyílt kérdésekből álló motivációs teszt segítségével közvetlenül a tanulók válaszaiból igyekeztünk következtetni motiváltságukra. Ezenkívül a tanulói teljesítmény eredményesség-mutatójaként felhasználtuk a tanév első félévében szerzett általános minősítést és a tanítónő megfigyelésén alapuló motivációs indexet. Az említett mérőeszközök eredményeivel való összehasonlítás szándékával a család gazdasági helyzetét és a szülők végzettségét is figyelembe vettük, azt kutatva, hogy mennyiben mutatnak egyezést a tanulói aktivitás, motivációs szint, illetve a általános minősítés és a tanítónő megfigyelésén alapuló eredményekkel. A vizsgálatokat három iskola II–IV. osztályos tanulóival, összesen 141 gyermekkel (68 lány és 73 fiú) végeztük el.

A motivációs index kiszámításánál minden tanuló kapott egy ranghelyet (osztályon belüli motivációs index) és egy kategóriaszámot (négy általános kategóriába való besorolással). Az osztályon belüli motivációs indexet, a csoportrangszorból a $100T/n$ képlet alapján számítottuk ki, ahol n az osztálylétszám T pedig az azt kifejező sorszám volt, hogy az illető tanulót a legkevésbé motivált tanulótól számítva, hányadik helyre tette a pedagógus. Az így kapott osztályon belüli motivációs indexek alapján 0-tól ($\Sigma n - 1$)-ig terjedő számmal láttuk el a vizsgálat minden résztvevőjét (ahol n az osztálylétszám Σn a második, harmadik, vagy negyedik osztályok összesített létszáma), majd az ebből létrejött

ranghelyszámot beszoroztuk $100/n\cdot l$ -el. Az eredmény az egyes tanulók motivációs indexe, amely egy 1–100 közötti érték lett.

A második mutató, vagyis a pedagógus által adott csoportszám független volt az adott osztály létszámtól, így 1–4 pontig terjedő skálán, (ahol 1 pontot a tanítónő szerint leggyengébben, 4-et pedig a legerősebben motiváltak csoportjába tartozó tanulók kapták) önmagában is lehetőséget nyújtott a statisztikai összehasonlításra, az egyes osztálytípusok között. A két felmérés eredményének összesítése, vagyis a csoportlétszámmal normált ranghely, és az adott csoport pontszáma képezte a pedagógus által meghatározott tanulási motivációs index két összetevőjét.

Az oktatási tevékenységekhez fűződő pozitív attitűd felmérésére és osztályozására felhasznált motivációs teszt értékelése során a kiemelt kérdések kerültek feldolgozásra az összehasonlító vizsgálatban. minden értékelhető válasz az előbbiekbén már bemutatottak alapján egyik vagy másik motívumcsoportba lett besorolva, az adott csoporton belül 1–1 pontot érőnek tekintve. Az egyéni motivációs átlagot (M.Á.) a kutatás hipotéziséből következően az egyes motívumcsoportok fontossági sorrendje alapján súlyozott értékeléssel határoztuk meg az $M.\bar{A}. = 5T + 4T + 3T + 2T + 1T$ képlet alapján, ahol Tx minden tanuló esetében az adott motívumkategóriába sorolt motívumok összege. Így az egyéni motivációs átlagot egy 6–30-ig terjedő skálán lehetett elhelyezni.

A tanuló által az előző félévben kapott általános minősítést és a család gazdasági helyzetének négy kategóriját (elégtelen, elégséges, jó, nagyon jó) 1–4-ig terjedő pontszámmal, míg a szülők végzettségének mutatóit három kategóriába sorolva (alsófokú, középfokú, felsőfokú) 2–4-ig terjedő pontszámmal láttuk el.

A vizsgálat eredményei, következtetések

Az oktatási tevékenységekhez fűződő attitűd összetevőinek elemzése során a vizsgált osztályok mindegyikében a legnagyobb százalékos gyakorisági előfordulás az iskolai teljesítményt befolyásoló szociális motívumok (III.) kategóriájában mutatkozott (*lásd: 1. táblázat*). Hasonlóan magas százalékarányban jelentek meg a teljesítményszükségletet, sikerorientációt és a nevelői értékelés pozitív megerősítés iránti igényt képviselő külső hatások által kiváltott belső motívumok is (II. kategória).

1. táblázat: A motívumok száma szerinti százalékos eloszlás az egyes motívumkategóriákon belül

Motívumkategória:	2. osztály	3. osztály	4. osztály
I.	20,53	16,16	20,13
II.	29,11	30,45	27,08
III.	29,30	30,82	27,77
IV.	18,95	19,92	19,79
V.	2,03	2,63	5,20

Az eredmény igazolta azt a szakirodalmi megállapítást, mely szerint kisiskolás-korban elsősorban a nevelőhöz fűződő pozitív érzelmi attitűd, a nevelővel, szülővel való identifikáció, a megfelelő szociális státus elérésére való törekvés, illetve az önbizalom, pozitív énkép megerősítőjeként a teljesítmény, siker utáni vágy van dominánsan jelen a tanulók egyéni motivációs rendszerében, ami hatékonyabb iskolai teljesítményre, a nevelői elvárásoknak való megfelelésre ösztönzik az iskolás csoportot (Reglin, 1993; Zsolnai, 1998; Józsa, 2003; Fejes és Józsa, 2005).

A gyakorisági eloszlás alapján harmadik helyre került az internalizált, belsővé vált motívumok kategóriája (I.), ami azzal magyarázható, hogy 8-11 éves életkorban még nagyon kis számban jelennek meg az egyéni motivációs rendszer összetevőiként a belsővé vált társadalmi elvárások mint motívumok, a megismérésre való törekvés, kognitív érdeklődés, kíváncsiság motívumai viszont, a kapott eredmények alapján már domináns motívumokként is szerepeltek. A kudarckerülés és kudarcorientáltság motívumai (IV. kategória) az adott mintában számarányokban szorosan követték az internalizált, belsővé vált motívumok előfordulását, ami már kisiskoláskorban a tanulói teljesítményt akadályozó motivációs faktorok számottevő jelenlétére utal. Ezen motívumkategóriába tartozó összetevők mindhárom osztálycsoportban egyenlő arányban fordultak elő.

A tanulói teljesítményt gátló negatív motívumok (V. kategória) aránylag kis számú előfordulása ugyanakkor arra utal, hogy bár kisebb mértékben, de kisiskoláskorban is megnyilvánul a tanulás, nevelői munka, tudatos megismérő tevékenység, szociális megerősítés, kontroll iránti érdektelenség, közömbös attitűd, egyrészt a tanulói motivációs rendszer iskoláskor előtt kialakult strukturális összetevőinek tulajdoníthatóan, másrészt az oktatási-nevelési tevékenység hiányosságainak, hibáinak következményeként. Ez utóbbi megállapítást erősíti az a tény, hogy az általunk vizsgált mintában ezeknek a negatív motívumoknak a számaránya az osztályszintek előrehaladásával párhuzaosan növekszik.

Az eredmények feldolgozásának második lépéseként az előbbiekbén már bemutatott mérőeszközök révén begyűjtött adatok összehasonlítására került sor (a mért változók felsorolását a 2. táblázat, a kategóriaváltozók jellemzését a 3. táblázat tartalmazza):

2. táblázat: A mért változók jellemzése

		Átlag:	Standard eltérés:	Minimális és maximális értékek:	N
A motivációs teszt eredményei:	II. osztály	20,07	4,03	10 – 18	49
	III. osztály	20,0	3,57	10 – 28	44
	IV. osztály	20,0	3,29	11 – 28	48
	Összes minta:	20,03	3,66	10 – 28	141
A tanulási motivációs index:	II. osztály	52,0	29,76	2,00 – 100	49
	III. osztály	51,0	30,01	2,3 – 100	44
	IV. osztály	51,4	28,90	2,00 – 100	48
	Összes minta:	51,7	29,39	2,00 – 100	141

3. táblázat: A kategóriaváltozók jellemzése

	Kategória:	Frekvencia:	Módusz:	N
A tanulói csoportok motivációs mutatói:	Elégtelen: Elégséges: Jó: Nagyon jó:	0,12 0,24 0,34 0,29	Jó: 34%	141
A tanulók minősítése:	Elégtelen: Elégséges: Jó: Nagyon jó:	0,02 0,17 0,49 0,31	Jó: 49%	141
Gazdasági helyzet:	Kielégítő: Közepes: Nagyon jó:	0,12 0,61 0,26	Közepes: 61%	141
A szülők végzettsége:	Alsófokú: Középfokú: Felsőfokú:	0,12 0,60 0,27	Középfokú: 60%	141

Az összehasonlító vizsgálat során ugyanakkor, elsődleges célunk annak kiderítése volt, hogy az általunk összeállított motivációs teszt értékei mennyiben követik az oktatás-nevelés folyamatában elért tanulói eredményeket, a tanulói tevékenység hatékonyságának mutatóit, és a tanóra alatti aktivitást tükröző tanulási motivációs index adatait. Az egyes változók közötti összefüggések feltárását ezért korrelációs elemzések segítségével végeztük el. Az összesített adatok korrelációs mátrixa alapján megállapítható, hogy a legmagasabb korrelációs érték ($r=0,87$), amint az előre várható volt, a tanulói motivációs index (ranghely, csoportkategória) két összetevője között jött létre (lásd 4. táblázat).

4. táblázat: Az összesített adatok korrelációs mátrixa

		1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. A motivációs teszt eredményei:	-	-	-	-	-	-	-
2. Tanulói motivációs index (ranghely):	$r=0,69$ $p<0,001$	-	-	-	-	-	-
3. Tanulói motivációs index (csoportkategória):	$r=0,70$ $p<0,001$	$r=0,87$ $p<0,001$	-	-	-	-	-
4. A tanuló minősítése:	$r=0,68$ $p<0,001$	$r=0,73$ $p<0,001$	$r=0,77$ $p<0,001$	-	-	-	-
5. Gazdasági helyzet:	$r=0,32$ $p<0,01$	$r=0,27$ $p<0,01$	$r=0,28$ $p<0,01$	$r=0,32$ $p<0,01$	-	-	-
6. A szülők végzettsége:	$r=0,15$ $p>0,1$	$r=0,20$ $p<0,05$	$r=0,23$ $p<0,02$	$r=0,32$ $p<0,01$	$r=0,33$ $p<0,001$	-	-

Sokkal fontosabb azonban, hogy a kisiskoláskorban ható tanulási motívumok felmérésére és osztályozására felhasznált motivációs teszt eredményei nagymértékben ($p<0,001$ szinten) szignifikáns együtthaladást mutattak a tanulói motivációs index két összetevőjével, valamint a tanuló minősítésével is. A családi körülményekre vonatkozó két objektív érték közül a vizsgálat eredményei alapján elsősorban az adott mikroszociális környezet gazdasági fejlettsége hozható kapcsolatba a tanuló iskolai eredményeivel és az oktatási tevékenységekhez fűződő attitűddel, a gazdasági helyzet ugyanis, mind a motivációs teszt eredményével mind pedig a tanuló általános minősítésével mérsékelten ($p<0,01$ szinten szignifikáns) pozitív együtthaladást mutatott, míg a szülői végzettség és a motiváltság esetében nem tapasztaltunk szignifikáns összefüggéseket.

Az általunk vizsgált mintában a motivációs teszt értékének, a motivációs átlagnak a ranghellyel, csoportkategóriával és a tanuló általános minősítésével való szoros együttműködése arra enged következtetni, hogy a tanulói aktivitás, iskolai eredményesség, hatékony tanulás kapcsolatban van a tanulási motívumok minőségével, az egyes motívumcsoportok hierarchikus szerveződésével, az oktatási tevékenységekhez fűződő attitűd jellemzőivel. Az adott kérdéskör ugyanakkor újabb vizsgálatokat igényel, egy nagyobb, esetleg más célcsoportokat is magában foglaló minta lehetőséget adna a hipotézisek és következtetések további differenciálására is.

Szakirodalom

- Csapó B. (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3, 343–366.
- Csapó B. (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó B. (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Csíkszentmihályi M. (1997): *Flow, Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Ford, E. M. (1992): *Motivating humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*; Newbury Park–London–New Delhi
- Fejes J. B., Józsa K. (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 2, 185–205.
- Forgács J. (2001): *Érzellem és gondolkodás. Az érzellem szociálpszichológiája*. Kairos Kiadó, Budapest
- Józsa K. (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, 8, 69–82.
- Józsa K. (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1, 79–104.
- Mills, R. C. (1991): A New Understanding of Self: The Rolle of Affect, State of Mind, Self-Understanding, and Intrinsic Motivation. *The Journal of Experimental Education*, 1, 67–81.
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest

- Orosz Gy. (1997): A tanulók viszonya a matematika tantárgy tanulásához. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis* 24, 123–129.
- Reglin, G. L. (1993): *Motivating low-achieving students*. Springfield, Illinois
- Réthy E. (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Réthy E. (2001): A tanulási motiváció elemzése. In Csapó B. és Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest, 153–161.
- Réthy E. (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2, 1–12.
- Ridley, D.S. (1991): Reflective Self-Awareness: A Basic Motivational Process. *The Journal of Experimental Education*, 31–48.
- Rueda, R. és Moll L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In O’Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest, 129–148.
- Zsolnai A. (1998): A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel, *Magyar Pedagógia*, 4, 339–362.

KOMPETENCIAFEJLESZTÉS A GLOBALIZÁCIÓ KORÁBAN

TORGYIK JUDIT

Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, Budapest

A globalizáció mint jelenség

A XXI. század a globalizáció kora, amely számos kihívást és új feladatot hoz az oktatásügy számára. A fogalom szorosan összekapcsolódik a kölcsönös egymásra utaltsággal, a tér és az idő összeszűkülésével, a korábbi határok eltünésével, a gyors kommunikációval, a nemzetek feletti hálózatok létrejöttével, a nemzeti helyett a nemzetközi kapcsolatok felerősödésével. Sajátos velejárója a homogenizáció a fogyasztásban, az életmód, a kultúra – s az oktatás területén is. A globalizáció egyúttal az egyének és az államok közötti fokozódó versenyt szintén magával hozta. Az informatika fejlődésével távoli tájak emberei, életvilágai kerülnek közel egymáshoz. A társadalmi fejlődés robbanásszerű változásai az iskola számára új kihívásokat jelentenek, a korábbi évtizedekben megszokottaktól eltérő kompetenciák fejlesztését, gyorsabb alkalmazkodást kívannak. Míg korábban meglehettek a diákok idegen nyelv tudása nélkül, addig mára azok kapnak belépőt az elit klubba, akik az angol nyelv tudásával rendelkeznek. Szülein gyermekkorában ismeretlen volt az internet, addig a mai gyerekek elképzelhetetlennek tartják e nélkül az életet. Napjaink iskolája messze nem az, mint ami nagyszüleinek korában volt. Új feladatok várnak minden a pedagógusokra, minden pedig a diákokra. A jó minőségű oktatás minden országban alapvető érdek és nagy érték.

Az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése

A modern idegen nyelvek iránti kereslet, a használható nyelvtudás értéke jelentősen megnőtt a globalizáció korában, s ennek jelei különösen a rendszerváltás óta érezhetők a volt szocialista országokban. Nemzetközi viszonylatban a leginkább keresett, a legnépszerűbb nyelv az *angol*, melynek sajátos térhódítása nagyban összefügg a körülöttünk zajló trendekkel. Mint ahogyan a középkorban a műveltséget és a közvetítő nyelvet a latin jelentette, addig a XXI. századi *lingua franca* az angol nyelv lett, aki érti és használni képes ezt a nyelvet, kitárul előtte a világ, nemzetközi – gazdasági, kereskedelmi, kulturális, K+F, oktatási stb. hálózatok tagja lehet. Az internet általánossá válásával a határok eltüntek, a világ összeszűkült, s benne az emberek kommunikálni kívánnak egymással. Ehhez a közös keretet a használható angol nyelvtudás biztosíthatja. Az Amerikai Egyesült Államok és az

Egyesült Királyság gazdasági nagyhatalma rendre megerősíti az angol iránti igényeket. Óriási gazdasági előnyökhöz jut, versenyképességét nagyban növeli az az ország, amelynek lakossága jól ismeri és munkája során használni képes az angol nyelvet. Ahol arányaiban nagyobb az angol nyelvet beszélők aránya, a könnyen elérhető elektronikus források révén gyorsabb tudástranszfer következik be, több határon átívelő kapcsolat, s egyúttal jelentősebb gazdasági, társadalmi fejlődés várható.

Korábban soha nem látott mértékben növekedett meg világszerte az angol nyelvet tanulók aránya, hiszen a nyelvtanulásnak jövedelemteremtő és mobilitás-ösztönző szerepe van. Számos ország felismerte az angol, mint idegen nyelv gazdasági hasznát, így jó néhány országban kötelező nyelvként oktatják már az általános iskolában. 2006-os adatok szerint Belgiumban, Németországban, Dániában, Hollandiában, Olaszországban, Cipruson, Görögországban, Luxemburgban, Máltán, Svédországban valamint az EU-n kívül Izlandon, Norvégiában és Lichtensteinben már az általános iskolában a tanulók kötelező jelleggel angol nyelvet tanulnak. 2009-ben bevezették a kötelező angol nyelvtanulást Csehországban, majd nemrégiben csatlakozott az előbbieken említett országok sorához Szlovákia is. Néhány országban ez a kötelezettség a középfokú oktatásban szintén megmarad. Luxemburg kivételes ország az EU-ban, itt ugyanis három nyelvet – angolt, németet és a franciát – tanulnak a diákok már az általános iskolában (Key Data..., 2008). Európán kívül számos egykor gyarmati országban megmaradt hivatalos nyelvként az angol, s a gyermekek szocializációjához az afrikai államoktól Indiáig jó néhány helyen a korai iskolaévektől kezdve természetes módon hozzáartozik az angol nyelv ismerete és aktív használata.

Nem lehet eléggyé hangsúlyozni, hogy az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésének számos értéke és komoly haszna van. A nemzetközi csereprogramokban, konferenciákon való részvétel feltétele a megfelelő angol nyelvtudás. A tudományos élet, a kutatás, a fejlesztés nyelve az angol, a legújabb szakirodalom megismeréséhez ugyancsak alkalmasra kész nyelvtudásra van szükség. A turizmus élénkülésével a vendégeket fogadó lakosok, települések a nyelvtudás révén erősíthetik forgalmukat. A munkaerőpiac is mindenki által megkívánja az idegen nyelvi kompetenciákat, különösen így van ez a külföldön munkát vállalók esetében. Az egyes EU országok – de az azon kívül lévők is számos ipari, kereskedelmi, gazdasági szálon kötődnek egymáshoz. A szabad munkaerőpiaci mobilitás tovább fokozza a megfelelő szintű nyelvtudás iránti növekvő igényeket. Olyannyira, hogy sok esetben a diplomával rendelkezők sem kapnak képzettségüknek megfelelő állást, ha nem rendelkeznek a szükséges idegen nyelvi kompetenciákkal.

Az Európai Unió statisztikai hivatala, az Eurostat adatai szerint öt olyan idegen nyelv létezik Európában, amelyek a legnépszerűbbnek számítanak valamennyi tagállamban, így az angol, a német, a francia, a spanyol és az orosz azok a nyelvek, amelyeket leginkább tanulnak a kötelező iskolai évek alatt a diákok az uniós államokban. Bár az itt felsorolt nyelvek különösen kedveltnek számítanak, azonban népszerűséget tekintve egyik sem tud közülük egyetlen tagállamban sem versenyezni az angol nyelvvel.

A második idegen nyelv tanulása Európa-szerte attól függően alakul, hogy milyen történelmi hagyományokkal, illetve kulturális kapcsolatokkal rendelkezik az adott ország, továbbá a földrajzi szempontból mely államokhoz áll közel. A nyelvrokonság, az azonos nyelvcsaládba tartozás ugyancsak megnövelheti a nyelvtanulási hajlandóságot. Például Magyarországon a második leggyakrabban tanult nyelv a német, amelynek történelmi hagyományai vannak, továbbá nagy népszerűsége gazdasági okokra vezethető vissza. Hazánk Ausztriával határos megyéiben választják a legtöbbben idegen nyelvként a német nyelvet a diákok. Németország és Ausztria népszerű célpontnak számítanak a külföldön munkát vállalók körében is (Torgyik, 2011). Romániában a francia nyelv tanulásának vannak jóval nagyobb hagyományai, amely a nyelvrokonságnak, a közös gyökereknek köszönhető. A spanyol nyelv tanulása különösen kedvelt Franciaországban (hiszen földrajzi szomszédokról van szó), továbbá Svédországban, Dániában és Németországban szintén gyakran választott nyelvnek számít. Az orosz nyelv tanulása iránti igény a volt szocialista országokban a rendszerváltással visszaszorult, azonban az EU tagállamai közül a Balti államokban, Észtországban, Lettországban és Litvániában ma is nagyobb arányban tanulnak orosz nyelvet a diákok, miközben vannak olyan uniós tagállamok is, ahol elenyészőnek mondható napjainkban az orosz iránti kereslet.

A nyelvtudásnak nem csupán a munkaerő-piacon van jelentősége, hanem a nemzetközi migráció erősödésével az új országhoz, új élethelyzethez való alkalmazkodás, a letelepedés igénye ugyancsak megfelelő nyelvtudást igényel. Számos család többkultúrájú, többnyelvű, a vegyes házasságok révén a gyerekek körében nem számít ritkaságnak a többkultúrájú környezetben való szocializáció. A szakirodalomban Watson (2004) „*transznacionális családoknak*” nevezi azokat a családokat, ahol a szülők különböző népcsoportokból, országokból származnak, s így a vegyes házasságok gyermekei az otthoni környezetben is nap mint nap megtapasztalják a többnyelvűség, a több kultúra jelenlétét.

Az iskolai tanulmányok során, majd a munka világában azok lehetnek sikeresebbek, akik több nyelvvel bírnak, s ezzel együtt bikulturális/multikulturális kompetenciákat birtokolnak. Ahány nyelvet beszélsz, annyi ember vagy – tartja a szólás. A globalizáció korában a megfelelő nyelvtudás jelenti az alapot a sikeres alkalmazkodáshoz. A modern nyugati nyelvek iránti igények kielégítése az oktatásügyre vár.

Az IKT kompetenciák fejlesztése

A globalizáció kiteljesedéséhez, a tér és az idő fogalmának változásához jelentős mértékben hozzájárult a kommunikációs robbanás. A telefonálás egyre olcsóbbá vált, a számítógépes technológia minden nap életünk elengedhetetlen részévé lett. A legtöbb háztartásban jelen van a számítógép, mind többeknek van mobil telefonja, a fiatalok körében az okostelefon az élet nélkülözhetetlen része lett. Az élet minősége a technikai eszközök által gyorsabban elérhető információk segítségével sokat javult, jóval kényelmesebb lett. A modern technika gyors tudástranszfert tesz lehetővé.

Mindezek a javak ma már széles körben elérhetők a szegényebbek számára is. Például 2005 és 2011 között Afrikában 400%-kal nőtt a mobil telefont használók aránya. (Schields, 2013) Az informatikai kompetenciák ma már épp olyan általánosa elvárt alapkompetenciának számítanak a munkaerő-piacon, mint az írás, az olvasás vagy a számolás. A legtöbb munkáltató megkívánja az elektromos írástudást, a gazdaság fejlődése, informatizálása nyomán több ágazatban nélkülözhetetlenek az ehhez kapcsolódó kompetenciák.

A biztos alapokon álló számítástechnikai kompetenciák megléte alapja a globális hálózatokba való bekapcsolódásnak, a szupersztrádára való fellépésnek, az egyén és a társadalom fejlődésének. Óriási mértékű, napról napra növekvő számú, folyamatosan megújuló tudástartalom érhető el az interneten keresztül. A kellő idegennyelv-ismerettel és tájékozódási képességgel bírók hozzáférhetnek az idegen nyelvű tananyagokhoz, forrásokhoz, a modern tanulási lehetőségekhez is. Mindinkább növekvőben van azon egyének és országok fejlődési esélye, amelyek képesek erre.

2010-ben 25 országban, végzett EU Kids Online (Livingstone és mtsai, 2011) felmérés szerint a 9-16 éves európai gyermek 60%-a átlagosan naponta, vagy majdnem naponta, 93%-uk az elmúlt héten használta az internetet. Mindez jelzi, hogy igen alacsony azok száma, akik az elmúlt héten ne lettek volna a gép közelében. Az eszközhasználat döntő többségében otthon (87%) történik, s ezt követi az iskolai használat (63%). A megkérdezett európai gyermekek változatos célokkal és motivációval kapcsolódnak rá a hálózatra, 85%-uk a *házi feladat megoldásához* veszi igénybe az internetet, s érdemes megfigyelni, hogy majdnem ugyanilyen fontos a *játék* is (83%) számukra. 76%-uk videoklipet néz, 62% *üzenetküldésre* hasznosítja az internetet, míg 31%-uk webkamerát is használ, 11% pedig blogot ír. A felhasználás az iskolai munkától kezdve az unalomüzésig sokféle formát ölthet. A számítástechnikai eszközök szerteágazó alkalmazási lehetőségei továbbá a gépek árának folyamatos csökkenése, jelentősen hozzájárul növekvő elterjedtséghűkhöz és nagyfokú népszerűségükhez. A megkérdezett gyerekek és fiatalok 59%-a a közösségi oldalakon saját hálózati profillal is rendelkezik, s tendenciáját tekintve a tizenévesek között a legtöbb a felhasználók száma ezeken az oldalakon. (Sonck, Livingstone és mtsai, 2011, Ságvári, 2008)

Ebben a környezetben a tanulók iskolai érdeklődésének fenntartása céljából új oktatási módszerekre, jóval nagyobb rugalmasságra, nyitottságra, az új eszközök iskolai beépítésére van szükség. Míg az ezredforduló körül – egy 1998-ban végzett vizsgálat szerint a pedagógusok Magyarországon alig-alig tájékozódtak az internetről, (Karlovitz, 2001) addig ma már elsődleges információs forrást jelent a pedagógusoknak, szülőknek és a gyerekeknek. Az internettel és más mobilkommunikációra alapozó eszközzel a passzív befogadó szerep helyett a tanulásban az interaktivitásra építő, aktív tanuló szerepe erősödik. A tanulás mind élményszerűbbé, élet-közelibbé, s a modern IKT eszközök révén minden többek számára vált elérhetővé. Ez a feladat új kihívások elé állítja az intézményes nevelést, az iskolarendszert, a pedagógusokat is.

A digitális technika révén a *mobil tanulás* vagy más néven *m-tanulás* (= hordozható számítástechnikai eszközök segítségével történő tanulás) (Molnár, 2013) egyre inkább bevonul a közoktatási rendszer minden szintjére, mi több, az iskolán kívül művelődésben, a múzeumokban, a könyvtárakban, továbbá az állatkertekben, vadasparkokban, gyermektáborokban is fellelhető. Például mobiltelefon, okostelefon, laptop, e-Book olvasó stb. használatával tartott foglalkozásokon éppúgy használják az IKT eszközöket, mint az iskola világában. A számítógép és a világháló nem csupán, mint új médium lényeges, hanem annak megértése is, hogyan használjuk okosan, értelmesen, etikusan az egyes eszközöket, hogyan szelektálunk a különböző hálózati tartalmak között.

Az IKT eszközökön keresztül az iskoláskorú gyermekkek a világ minden több pontján hozzáférnek a globális tartalmakhoz. Afrikában, Latin-Amerikában vagy Dél-kelet Ázsiában az internet és a médián át elérhető tartalmak éppúgy a tanulás és az ismeretszerzés eszközei, mint a szórakozás és az általános tájékozódás vagy a rendszeres baráti kapcsolattartásé. Új tanulási formák, online fórumok, határokon átívelő, nemzetközi közösségek jöttek létre. Csepeli György és Prazsák Gergő (2010) arra mutattak rá, hogy az IKT kompetenciák elsajátításában új momentumként értékelhető a „fordított szocializáció” jelensége, amely annyi jelent, hogy a felnőttek és a nagyszülők generációja gyakorta a gyermekiek, unokáik révén, azok segítségével sajátítja el a számítógép, az internet és más mobil kommunikációs eszköz használatát. Sokan korántsem tanfolyamon, hanem gyermekiek segítségével kezdték el a világháló megismerését. A tapasztalatok szerint a gyerekek rutinosabban és magabiztosabban használják a világhálót, mint szüleik. A szülők számára nehezebben megy a tudástranszfer, hiszen sokan közülük az írógépek világában nőttek fel, akkor tanulták meg a gépek használatát, s rögzült sémaik nehezebben változnak. A fiatalok, a gyerekek jóval rugalmasabbak ezen a téren, sokkal inkább nyitottak az újdonságok megtanulására. Így fordulhat elő, hogy a fiatalabb generáció tanítja az idősebbeket.

Ebben a környezetben a *médiapedagógiának* ugyancsak megnőtt a jelentősége. A pedagógusok és a szülők együttes felelőssége a modern info-kommunikációs eszközök és tartalmak használatának, a médiakompetenciák fejlesztésére mind nagyobb szerepet szánni. E vonatkozásban a felvilágosító, tudatformáló képzések, a kritikai érzék, a tudatos választás, a befolyásolás illetve a manipuláció mechanizmusainak megértése és megértehetése mind a gyerekek, mind pedig a szülők és a pedagógusok rétegeitől nagyobb odafigyelést kíván.

Az IKT fejlődésével a csúcstechnika vívmányai közelebb hozzához a fejlett és a fejlődő országokat, a gyerekeket és a felnőtteket, s ezáltal hallatlanul nagy szerepük van a földrajzi és a társadalmi, fejlettségbeli különbségek csökkentésében, a tudás terjesztésében (Csepeli, Prazsák, 2010). A robbanásszerű fejlődés elképzelhetetlenül nagymértékű változásokat indukál, amelyek tovább növelik az iskola, a tanulás eddig megszokott formáinak modernizációját.

A számítástechnika rohamléptekben teszi lehetővé a fejletlenek felzárkózását, s vele együtt növeli a globális versenybe bekapcsolódók számát és arányát. A globalizáció olyan környezetet jelent, mely az információs technológia révén világszerte terjeszti a tudást (távoktatás, nyitott oktatási rendszerek, interneten elérhető tanulási lehetőségek). A globalizáció korában egyének és országok versengenek egymással, s a hamarabb, a gyorsabban és a jobb kompetenciákkal rendelkezők kerülhetnek ki győztesen a versenyből. A nemzetközi tendenciák mindenkorább megértethetik velünk, hogy a jobb minőséget nyújtó, a XXI. század globális kompetencia igényeire jobban támaszkodó, a gyorsabban alkalmazkodó országok és egyének lesznek nyertesei a versenynek. (Schield, 2013) Mindeközben az IKT eszközök/kompetenciák erősödése ösztönzi a tudásra épített munka, a tudásgazdaság terjedését.

A szociális kompetenciák fejlesztésének igénye

A globalizáció világában az egyes országok között erősödő migrációval kell számolnunk. Az EU Schengen övezetében eltűntek a határok, az állampolgárok szabad mozgásának biztosítása az unió egyik alapelvének számít. A jobb megélhetés illetve a kedvezőbb munkalehetőségek reményében sokan útra kelnek, s telepszenek át Keletről Nyugatra, Délről Északra. A nemzetközi nagyvállalatok terjeszkedése révén a különböző népek, nemzetek tagjainak találkozása mind az oktatás, mind pedig a munka világában általánosnak mondható. Az internetes hálózatok ugyancsak növelik a különböző származású, nyelvű egyének közvetlen kapcsolatának esélyeit. A gyerekek szocializációjuk során mindenkorább találkoznak az iskolában is a sajátjuktól eltérő kultúrából, más társadalmi helyzetből/országból érkező diákokkal, a felnőtt pedig a munka világában tőle eltérő országból/kultúrából származó munkatársakkal. A felsőoktatásban tanulók mobilitása az Erasmus program révén ugyancsak megnövekedett. „Világszerte a kiutazó diákok 47%-át öt angol nyelvű ország – USA, Kanada, Egyesült Királyság, Ausztrália, Új-Zéland fogadja, míg a legtöbb kiutazó Kínából és Indiából érkezik.” (Schield, 2013, 108)

A különböző kulturális, nyelvi, vallási hátterű egyének találkozásai félreértésekkel, konfliktusokat építő szülhetnek, mint elfogadást, rácsodálkozást, barátságokat és békés egymás mellett élést. A hagyományos értékek, normák mellett új értékek jelennek meg. Ebben a környezetben a kulturális tudás, a tolerancia, az elfogadás képessége rendkívüli módon felértékelődött.

Az etnikai és a demográfiai változásokra, a nagyfokú mobilitásra a fejlett társadalmaknak, s az iskolaügynek is választ kellett adnia. Az oktatásügy komoly kihívást jelentő feladata a különböző kultúrák közötti kommunikáció, a kapcsolatteremtés képességének és a toleráns, befogadó magatartás megtanítása. A nyelvi, kulturális interdependencia világában a multikulturális nevelés, s a *szociális kompetenciák* megléte, fejlesztésének szükségléte komolyan megnövekedett (Alleman-Ghionda, 2011, Karlovitz, 2006). Az élénkülő kulturális találkozások megkívánják az interkulturális kompetenciákat, az előítéletek

oldását, a sztereotípiák, az esetlegesen előforduló konfliktusok, elutasítás és a diszkrimináció kezelését. A kulturális találkozások az egyének között együttműköést, békés együttelést kívánnak, amely a kooperatív technikák iskolai alkalmazásán, rendszeres gyakorlásán keresztül hozható közelebb.

A globalizáció növeli a komplexitást az élet minden területén, így a tanulásban, a tanításban ugyancsak alkalmazkodást és a megértés szükségességét kívánja. A globalizáció korában nem csupán a különböző népek együttélésének igénye miatt szükséges a szociális kompetenciák fejlesztése, hanem az adott társadalmon belül jelentkező plurális életmódon, életformák tolerálása, megértése miatt is. A globalizáció velejárója, hogy a régi hagyományok mindinkább eltűnnek, s helyette mindinkább egyedi életutak, életmódon sokasága van jelen egymás mellett.

A Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban a '60-as évektől fogva került a figyelem középpontjába a multikulturális/interkultúrális nevelés kérdésköre. Az USA-ban a polgárjogi mozgalom kibontakozása adott lökést a kisebbségek, a fogyatékkal élők és a nők esélyeinek javításának. Nyugat-Európában a vendégmunkások számának növekedésével az iskolarendszer is alkalmazkodott. Míg kezdetben úgy vélték, hogy a vendégmunkások csak „vendégek” lesznek, később azonban rá kellett ébredniük, hogy a külföldiek végeleges letelepedés mellett döntöttek. Csalátagjaik, gyerekeik is követték őket, s az iskolákban, óvodákban megjelent bevándorlók gyermekeinek megfelelő nevelésre, oktatásra volt szüksége.

Eközben Közép- és Kelet Európában a rendszerváltásig nem tartották különösen fontosnak a multikulturális nevelést. A kisebbségi csoportokkal való érdemi foglalkozás az 1990-es évek után vált gyakoribbá. A rendszerváltás hívta fel a figyelmet a társadalomban jelen lévő különbségekre. Közép- és Kelet Európa nem számít klasszikus bevándorlókat fogadó célországnak, sokkal inkább tranzit-országnak nevezhető. Az EU integrációja során, 2004-ben az új tagállamok csatlakozásával a migráció új hulláma kezdődött meg, fokozatosan lehetővé vált az új tagországok állampolgárai számára a régi tagországokban a munkavállalást, s eközben a gazdasági világválság szintén tovább növelte a régi tagállamokból kivándorlók számát. A migráció a nemrégiben csatlakozott tagállamok számára ugyancsak új feladatokat hozott.

A migráns családok új kihívások elé néznek, egy másik országhoz, más szokásokhoz, kultúrához kell alkalmazkodniuk, gyakran új nyelvet kell megtanulniuk. Szembe kell nézniük az alkalmazkodás, a beilleszkedés nehézségeivel (elutasító környezettel, magányossággal, marginális helyzettel, a kívülálló szerepével). A beilleszkedési folyamatot a felkészült oktatási intézmények segíthetik, a felkészületlenek megnehezítik. Napjainkban a kivándorló célországokban ugyancsak korábban nem látott jelenségek kezelésének feladata merül fel a családokban és az iskolában is (Ilyenek pl. kettészakadt családok, apa nélkül felnövő gyerekek, magányosság, gyermekvédelmi problémák növekedése).

A szociális kompetenciák fejlesztése pontosan ezért vált mindenki által szükségessé, hogy a pedagógusok és a gyermekök – a majdani felnőtt társadalom tagjai – az egyre komplexebb rendszerekben elfogadóbbak, megértőbbek, türelmesebbek és felelősségteljesebben viselkedők legyenek. A sokféleség megértése (mely lehet nyelvi, etnikai, kulturális, társadalmi, vallási, földrajzi, nemek közötti) vihet közelebb a humanistább iskolához, hiszen mindenkinél joga van a tanuláshoz, képességei fejlesztéséhez. S mindez nem csupán emberi jog, hanem az egymással versengő, kölcsönösen függő világban egy-egy ország számára komoly gazdasági szükséglet is.

A tanulás általános felértékelődése

A XXI. századi világgazdaság, s benne a sikeres országok alapvetően a magas hozzáadott értéket képviselő ágazatokra építik. Már nem a mezőgazdaság vagy a gépek, eszközök gyártása, sokkal inkább a tudásra alapozott szolgáltató szektorok jelentik a legfontosabb gazdasági húzóerőt. A korábbi mezőgazdasági jellegű, fejlődő országokban szintén megjelent a csúcstechnika, s ezek az országok is fokozatosan eltolódnak a tudásalapú gazdaság felé (Schield, 2013).

Az oktatás, a tudásipar fejlődése, fejlesztése a politikában világviszonylatban szintén fontos kérdés. Számos nemzetközi fórum, tanácskozás kiemelt témaja az oktatásügy fejlesztése. A modern technika kitágítja a lehetőségeket, jól képzett szakembereket kíván. Ehhez azonban megfelelő kompetenciákkal rendelkező szakemberek kellene. A tanulást, mint életformát az egyén életében a család mellett a közoktatás alapozhatja meg. A tanulás megszerettetéséhez modern oktatási módszerek, jól felkészült, a korszerű metodikával lépést tartó pedagógusok kellene. Az iskola feladata, hogy a tanulásra, mint értelmes, pozitív érzelmekkel járó tevékenységre építsen, hogy a diákok a kötelező iskolaévek elteltével, felnőttként is hajlandóak legyenek az önképzésre, a továbbképzésre, s akkor is örömmel tanuljanak, ha már nem kényszerítik őket erre. A jó iskolának azon túl, hogy az alapvető művelteket biztosítja, hozzá kell járulnia a tájékozódás, a tudásvágy felébresztéséhez, későbbi megtartásához is.

A *lifelong learning* eszméje a megújulni kívánó, a tanulást elfogadó, pozitívan megélő népességre alapoz. A globalizáció gyors változásai a tanulás iránti igényeket rendre megújítják, generálják is. A tanultabb ember differenciáltabban látja a világot, önmaga és környezete iránt igényesebb, tájékozottabb, árnyaltabb képpel bír az öt körülvevő millióról, s benne önmaga és mások helyéről. Jobban tudja gyermekei iskolázását segíteni, figyelemmel kísérni. A képzettség szintjének emelkedése a társadalomban újabbnál újabb művelődés iránti igényeket indukál. Minél fejlettebb egy ország, annál inkább jellemző a tanulás igénybe vétele felnőtt korban is. Növekvő igény van a felnőtt- és időskori tanulásra, a személyiség további fejlesztésére. A tanulás, a művelődés mértéke, a megfelelő minőségű kompetenciák megléte visszahat az ország GDP-jére, gazdasági helyzetére, általános jólétére is (Torgyik, 2012).

A tanulási lehetőségek kihasználása – amely nem csupán iskolai környezetben történhet - az értelmesen eltöltött szabadidő elvezetét ugyancsak szolgálja. A középosztály megerősödése világszerte szélesebb rétegeknek nyújt alkalmat a jobb, kényelmesebb életre, utazásra, a világ megismerésére. A tanulás azonban nem csupán az iskolában érhető tennet, a *lifewide learning* értelmében bárhol tanulhatunk, bármely helyszín és időpont alkalmas lehet ismereteink, tudásunk, bővítésére, képességeink fejlesztésére. A gyorsabb információ-átvitel, a demokratikusabb élet növekvő igényeket hoz a szabadidős tanulás, a művelődési intézményekben, múzeumokban, kirándulások alkalmával történő tanulásra is. S ezzel együtt jelentősen megnőtt a szerepe a természet-, a környezetvédelmének, s az egészség-tudatos magatartás fejlesztésének is.

Összefoglalva elmondható, hogy felgyorsult fejlődés, az info-kommunikációs technológia, a nemzetközi kapcsolatok erősödése új kompetenciák fejlesztését kívánja, s ebben a rendszerben az iskola és a pedagógusok nagy feladatok és jelentős megújulás előtt állnak világszerte.

Szakirodalom

- Allemann-Ghionda, C. (2011): From Intercultural Education to the Inclusion of Diversity. Theories and Policies in Europe. In: Banks, J. A. (ed.) (2011): *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Routledge, New York, London, 134-154.
- Csepeli Gy., Prazsák G. (2010): *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Jószöveg Kiadó, Budapest.
- Karlovitz J. T. (2001): Az iskolai tankönyvválasztásról *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 69-79.
- Karlovitz J. T. (2006): Multikulturális nevelés és andragógia In: Micheller Magdolna (szerk.): *Körös Tanulmányok*, Tessedik Sámuel Gazdasági Főiskolai Kar, Békéscsaba, 25-34.
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (2008): European Comission, Brussels.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson K. (2011): *Risks and Safety on the Internet: the Perspective of European Children: Full Findings and Policy Implications From the EU Kids Online Survey of 9-16 Year Olds and Their Parents in 25 Countries*. EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network, London.
- Molnár Gy. (2013): Új IKT tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlatok tükrében, különös tekintettel a tanítás-tanulás folyamatára In: Benedek A. (szerk.): *Digitális pedagógia 2.0* Typotex, Budapest, 85-132.
- Ságvári B. (2008): Az IT-generáció – Technológia a minden napokban: kommunikáció, játék és alkotás *Új Ifjúsági Szemle*, téli szám, 47-56.
- Schields, R. (2013): *Globalization and International Education*, Bloomsburry, London, New Delhi, New York, Sydney.

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN

Sonck, N., Livingstone, S. és mtsai (2011): *Digital Literacy and Safety Skills*. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science, London.

<http://eprints.lse.ac.uk/33733/1/Digital%20literacy%20and%20safety%20skills%20%28lsero%29.pdf>
(letöltés ideje: 2012. október 29.)

Torgyik J. (2011): A nyelvtanulás európai tendenciái, *Szakképzési Szemle*, 2.sz. 110-117.

Torgyik J. (2012): *A tanulás színterei felnőtt- és időskorban*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Watson, J. L. (2004): Globalisation in Asia – Anthropological Perspectives. In: Marcelo, M. Suárez-Orozco, Desiree Baolian Qin-Hilliard (eds.): *Globalization, Culture and Education in the New Millennium*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles/London, 141-173.



**(Online) = ISSN 2457-1512
ISSN-L 2247-5907**